POLITIEKE VORMING

DE AS 55/56



DE AS

anarcho-socialisties
tijdschrift

Nr. 55, jaargang 10 - januari/maart 1982.

De As verschijnt jaarlijks in zes afleveringen, waarvan twee als dubbelnummer, en is een uitgave van Stichting De As.
Jaarabonnement f. 19,50, buiten Benelux f. 25,50.
Losse nummers f. 3,90 plus verzendkosten.
Bestelling door storting op giro 44 60 315 van Stg. de As, 's-Gravenhage.
Adreswijzigingen bij voorkeur per briefkaart, of per giro (verbeter het adres op de kaart), graag met vermelding van de postkode.
Reklamering met vermelding van de laatste betaaldatum, als aangegeven in uw giro-administratie.
Verlenging van het abonnement door tijdige betaling van de volgende jaargang.
Nieuwe abonnementen gaan in met het eerste nummer van de jaargang, tenzij anders aangegeven bij bestelling.
Redaksie-adres: postbus 35061, 3005 DB Rotterdam.
Administratie-adres: postbus 93, 2501 CB 's-Gravenhage

Redaksiekollektief: Machteld Bakker, Anton Constandse, Wim van Dooren, Thom Holterman, Rudolf de Jong, Wim de Lobel, Simon Radius, Hans Ramaer.
Omslagontwerp: Wrik/Utrecht.
Verder werkten mee: Maggy van Gennep, Ten Hendriks, Annemarie Notenboom, Annelies Ober en Fred Penninga.

REDAKTIONEEL

Het begrip "politiek" is door Proudhon, met Ferrer in zijn voetspoor, omschreven als het geheel van al die maatregelen, die de regerende machthebbers nemen om hun macht te bestendigen, en die welke hun politieke tegenstanders nemen om de regeermacht via een politieke omwenteling te veroveren. Politiek en macht, en ook politieke vorming hebben in het anarchisme geen gunstige betekenis. Politieke vorming kunnen we, deze lijn doortrekkend, beschouwen als het geheel van informatie dat verstrekt wordt en de beïnvloeding die wordt aange-

wend (ook door het achterhouden van informatie bijvoorbeeld) om de onderdanen, de onderdanige burgers dus, duidelijk te maken dat hun welzijn gewaarborgd is als deze macht bestendigd (dan wel door de tegenstanders veroverd) wordt. De politieke vorming, in de zin van staatsburgerlijke opvoeding, is ook inderdaad meer geschikt om aan te tonen hoe slecht de staatsinrichting in elkaar zit en hoe slecht de diverse overheden en de instituties van de nationale staten (leger,politie,rechterlijke macht, onderwijs, ed.) funktioneren uit een oogpunt van menselijk welzijn. Ook de politieke vorming in de zin van partijpolitieke vorming demonstreert volop hoe de meest fraaie doelstellingen uit de partijprogramma's de mist ingaan als hun vertegenwoordigers aan het regeren slaan of oppositie voeren. De op regeermacht beluste leiders en de partijen die hen leveren, omkleden de eigen (klasse)belangen met fraaie leuzen die regelrecht uit een programma voor sociale revolutie lijken te stammen.

Als eerste heeft Charles Fourier dit mechanisme van de verkleding aan de kaak gesteld, en hij bedacht er de beeldende term "travesti" voor. Jammer genoeg zijn we eraan gewend geraakt deze versluiering van doelstellingen en belangen met het dubbelzinnige begrip "ideologie" aan te duiden. Dubbelzinnig omdat het begrip door velen gebruikt wordt om er een ideeënsysteem zonder meer mee aan te duiden. Ivan Illich heeft er vorig jaar tijdens een congres in Göttingen op gewezen, dat hij geen boodschap heeft aan politieke vorming dat hij een andere taal spreekt en juist over het tegendeel wil praten: over het helder houden van de alledaagse samenhangen die nog niet vermalen zijn door de technologen en nog niet onder beheer staan van de ambtelijke, kerkelijke en alternatieve pedagogen.
Het novembergebeuren in Amsterdam vorig jaar kan ook als verheldering dienen. In een massale beweging maakten honderdduizenden zich los van de politieke leuzen en buiten alle politieke kaders om - en zonder "travesti"! - maakten ze duidelijk wat ze niet wilden: die waanzinnige bewapeningswedloop en kernwapens. Duidelijk werd hoe het gebeuren in het parlement niets te maken heeft met de manier waarop de mensen willen leven. Duidelijk werd ook dat het juist het vertegenwoordigend stelsel via politieke partijen is dat de demokratie aan de basis ondermijnt en de geloofwaardigheid van haar gezagdragers met kunstgrepen overeind moet houden.
Een en ander wordt met satire, humor en huiver, eveneens uitgebeeld in de nieuwe produktie van toneelgroep Proloog die begin april start. "De Klucht van Pierlala" is een gespeelde en gezongen geschiedenis van vervolging en onderdrukking van personen en groepen ketters, heksen, homofielen, vrouwen uit het gewone volk. Voorgeschiedenis van het geweld van nu, dat ons echter ook de bouwstenen kan leveren voor onze waakzaamheid. Het is meer dan ooit noodzakelijk gezagdragers hinderlijk te volgen, die de macht en de middelen hebben om aan alle geschiedenis een eind te maken en die naar willekeur het recht van miljoenen mensen op hun eigen tijd van leven om zeep kunnen helpen, met de wet in de hand. Daarom is het goed dat er groeiend wantrouwen bij grote groepen jongeren en andere groeperingen ontstaat t.a.v. de bedoelingen van de regeringen en hun generaals.
Maar er zijn nog meer kwalijke, misschien minder spektakulaire, kanten aan centralistiese gezagsuitoefening. In de hierna volgende artikelen komt dat zelfbeschikkingsrecht, dat steeds weer moet worden bevochten op heersende machten en denkpatronen, vanuit verschillende gezichtspunten en

maatschappelijke terreinen terug. Ze zijn geschreven door achtereenvolgens een lerares Nederlands, een beleidsmedewerkster van Kultureel Front een gemeentelijk emancipatiewerkster, een (anti)pedagoog, een leraar natuurkunde, en een onderwijs-opbouwwerker, een Jenaplanschoolleider en een historikus, terwijl de illustraties door Proloog ter beschikking werden gesteld. (SR).

EEN RECHTSE SCHOOL IS BANG VOOR LINKS

Maggy van Gennep

In een welvarende randgemeente in de Randstad staan op een oppervlak van nog geen drie vierkante kilometer vier gigantiese scholengemeenschappen voor mavo, havo en vwo. Omdat het geboortecijfer in enkele jaren drasties is gedaald, en er dus steeds minder kinderen van de basisscholen komen om die vier enorme scholen te vullen, wordt het steeds moeilijker het aantal brugklassers konstant te houden. Op de school waaraan ik ben verbonden, zijn wij tot nog toe elk jaar met tien brugklassen van start kunnen gaan; dat betekent circa 280 brugklasleerlingen. In 1984 echter, zullen er in de gemeente slechts 400 kinderen van de diverse basisscholen afkomen. Van die 400 stroomt een gedeelte direkt door naar het lager beroepsonderwijs. Het restant zou dus, verdeeld over de vier middelbare scholen, in de brugklas terecht komen. Met vier brugklassen mag een school dan natuurlijk al heel blij zijn! Het zal duidelijk zijn, dat voor zo weinig leerlingen twee scholengemeenschappen meer dan voldoende is. Talloze docenten zullen daarmee op straat komen te staan.

In 1985 zal dat inderdaad het geval zijn. De vraag is: welke school blijft over? Wie kan het hoofd boven water houden? En aangezien elke school wil overleven, wringt men zich in de malste bochten om toch maar zoveel mogelijk brugklassers aan te trekken. Een waanzinnige konkurrentieslag is al jaren aan de gang en krijgt een steeds grimmiger karakter. Elke school probeert zich zo duidelijk mogelijk te profileren, probeert zo veel mogelijk een eigen gezicht te tonen, dat liefst zo gunstig mogelijk afsteekt bij de andere. Onze school is sinds een aantal jaren bezig een buitengewoon streng gezicht te trekken. Ons visitekaartje is: degelijkheid, orde, discipline. En dat blijkt wonderwel aan te slaan, daar steeds meer ouders steeds minder raad weten met de opvoeding van hun kinderen. Veel ouders leveren met iets van opluchting hun spruiten op twaalfjarige leeftijd af aan "ons instituut met de strenge leerkrachten", in de hoop dat wij er fatsoenlijke mensjes van kunnen maken. Zij "zien het niet meer zitten", zij schuiven de verantwoordelijkheid graag af op de school. "Ziezo, daar zijn we vanaf. - de school doet de rest". De tendens naar rechts, de koers naar het ouderwetse, degelijke onderwijs is niet iets toevalligs voor onze school. Het is een algemene tendens. Ook op de basisscholen, die lange tijd een soort speel-leer-tuinen leken, zodat de docenten in het middelbaar onderwijs zich verontrust afvroegen: léren die kinderen daar eigenlijk nog wel wat? - ook op de basisscholen keert men langzaam terug tot het ouderwetse systeem. De tafeltjes gaan weer in rijen, er wordt weer frontaal lesgegeven. Als je kijkt naar het op peil hou-

den van het aantal leerlingen en naar het, daarmee in verband staand, op peil houden van de werkgelegenheid voor de docenten, lijkt onze school een prima weg ingeslagen te zijn. Onze school zal het dan ook wel redden.
De achterkant van de medaille is een stuk minder mooi! Die toont ons een schoolbeleid dat wordt 'gevoed' door angst; angst om potentiële brugklassers te verliezen. Het beleid is er daarom op gericht naar buiten toe als degelijk over te komen. Een veilige, ouderwetse rechtse degelijkheid. Wars van links engagement, wars van maatschappijkritiek. Zelfs een affiche dat oproept op 21 november mee te gaan demonstreren, mag niet worden opgehangen. Want "dat is politiek, en onze school doet niet aan politiek". Dat de school daar zelf een politieke uitspraak mee doet, schijnt zij niet te beseffen. Alles wat riekt naar engagement, links engagement, moet in de loopt der jaren dus worden opgeruimd. Natuurlijk gaat dat niet zonder slag of stoot, zoals uit onderstaande illustratie mag blijken.

TONEELGROEP

Gedurende zeven jaar had ik op school een toneelgroep waarmee ik elk jaar in januari, vlak vóór het inschrijven van nieuwe leerlingen begon (!), een aantal voorstellingen realiseerde. Die aandacht in de krant - op dàt tijdstip - kwam de school prachtig van pas, temeer daar het altijd om lovende recensies met soms schitterende foto's ging. De eerste jaren wijdden wij ons geheel aan groots opgezette "kostuumstukken": o.a. Gerben Hellinga's toneelbewerking van "Kees de jongen" van Theo Thijsse en "Woutertje Pieterse" van Multatuli. Toen de uitdaging eraf was, verlegden wij ons werkterrein: we wilden zèlf een stuk maken, waarbij wij ons eigen klofje konden aanhouden, en bovendien moest er veel zelf ten gehore gebrachte muziek in zitten.
De groep koos als thema: het blootleggen van machtsverhoudingen. In 1979 zetten wij toen de theater - collage "Baas boven baas" op de planken met mine - fragmenten van Peter Handke en teksten van Reiner Kunze, met poëzie, liederen en muziek. In het programmaboekje schreven wij o.a.: "Wij proberen aan te geven hoe de wereld eruit zou zien, als betutteling, vrijheidsbeperking, onderdrukking en erger, zouden zijn overwonnen. Wij zouden een wereld zien zonder machts- en gezagsverhoudingen, een samenleving van vrije mensen, die verantwoording hebben leren dragen voor eigen daden, een samenleving waar relaties tussen mensen niet berusten op een baas-boven-baas-principe, maar op het ideaal van gelijkwaardige wederkerigheid".
Dit toneelstuk paste niet zo best in het wervingbeleid van de school, zodat er voor het eerst geen kranten waren uitgenodigd een voorstelling bij te wonen. Liever geen recensies van zo'n links stuk! Dat gaat ons leerlingen kosten! Vanaf toen is het eigenlijk misgegaan. Wij verbonden ons met een speldocent van een groot toneelgezelschap uit de nabije stad, dat ik hier "de komediant" zal noemen, om samen aan een projekt te werken over emancipatie en feminisme. Het stuk kwam tot stand door langdurig improviseren en diskussiëren. In deze aktiviteiten ligt m.i. de fantastiese waarde, die het werken aan zo'n projekt voor leerlingen heeft. Maandenlang trekt een groep intensief met elkaar op, is bezig de beste vorm te vinden, diskussiert zich suf, ieder toetst zijn eigen standpunt aan dat van de anderen. Zo'n groep maakt veel met elkaar mee: de ruzietjes, de teleurstellingen, de spanning, de lol, het sukses, de overwinning. Zo'n groep blijft ook heel vaak kontakt houden. De vormende waarde, de kans op zelfontplooiing voor de leerlingen vind ik van grote betekenis en talloze ouders zullen dit willen onderschrijven.

Het begin van het einde kwam met ons "vrouwenstuk" over emancipatie en feminisme. Door de samenwerking met het beroepstoneel geven wij onze eerste voorstelling in een bomvol professioneel theater. Het sukses is overweldigend. Voor de leerlingen is het echter een enorme teleurstelling dat er niemand van de schoolleiding aanwezig is. Dat is ook het eerste waar ze na afloop naar vragen: waar was de rektor? Maar de rektor is niet gekomen. De volgende dag informeert hij zelfs niet hoe het is gegaan. De komediant juicht het toe dat we ons vrouwenspel op school willen herhalen als onderdeel van de Kulturele Week, een jaarlijks terugkerende manifestatie.
Inmiddels zijn we door het plaatselijke jongerencentrum uitgenodigd te komen spelen tijdens een themaweekend over relaties en emancipatie. We nemen de uitnodiging enthousiast aan. Als ook een vestzak-theater uit de buurt belangstelling toont, zijn we door het dolle heen. De eerste voorstelling op school is een groot sukses en door de mond-tot-mondreklame neemt de kaartverkoop een ongekende omvang aan. Omdat we niemand willen teleurstellen verkopen we kaartjes tot de aula uit zijn voegen barst. Snel maak ik een paar affiches met daarop de uitnodiging later in de maand in het jongerencentrum te komen kijken.
De volgende morgen word ik gewekt door de telefoon. Het is de rektor. Hij moet mij dringend spreken, want hij maakt zich dodelijk ongerust. Hij heeft begrepen dat we "voornemens zijn" in het jongerencentrum op te treden en verbiedt dat pertinent: er mag door de buitenwereld geen enkel verband gelegd worden tussen onze school en het jongerencentrum, omdat zich daar in het verleden "drugsproblemen" hebben voorgedaan. Men zou er uit kunnen afleiden dat de school oogluikend akkoord gaat met druggebruik en dat is een ernstige misvatting. Ik opper ogenblikkelijk dat we dan een naam zouden kunnen verzinnen voor onze groep, om ons zodoende niet als school te presenteren.
De rektor zegt nee, en hij noemt de naam van een gezaghebbende dame uit een naburig dorp. Als die dame zou weten dat de school goedkeuring hecht aan een dergelijk gebeuren, dan kost ons dat het komend jaar 49 brugklasleerlingen - "en dan kan ik mijn wachtgeld wel aanvragen", verzucht hij. De toon wordt steeds meer autoritair. Het moet mij goed duidelijk zijn: het optreden kan onder geen voorwaarde doorgaan!
Als ik om drie uur in de stafvergadering kom, heerst er een begrafenisstemming. De gezichten staan asgrauw. Bovendien is er paniek om de meer dan uitverkochte zaal, die avond. "Wat doen we met ouders van een enthousiaste brugklasser? We kunnen die mensen toch niet terugsturen?" Brugklassers zijn heilig, zo men weet. "Wat mij betreft, hoeft er niemand teruggestuurd te worden" zeg ik, "en als men de zaal te vol vindt zouden de mensen eerstdaags in het verstzaktheatertje kunnen komen kijken".
Het feit dat ik nu kennelijk óók nog een afspraak heb gemaakt met het buurttheater, is de druppel die de emmer doet overlopen. Natuurlijk had de rektor van al mijn afspraken als eerste op de hoogte kunnen zijn, als hij wat meer belangstelling had getoond. Als ik de stafvergadering verlaat, is het duidelijk dat men mij liever kwijt dan rijk zou zijn. Die avond zit de rektor op de eerste rij en na afloop verkrampt in de docentenkamer. Deze voorstelling overschreed alle grenzen. Wij hadden in ons stuk gerust de emancipatie mogen belichten, maar het feminisme hadden wij moeten laten voor wat het is. Men is bezorgd hoe een dergelijk stuk overkomt bij de buitenwereld. Men maakt zich ongerust over de verhalen die de brugklassers thuis zullen vertellen.

Om een lang verhaal kort te maken: het leven is mij van toen af aan flink zuur gemaakt. De treiterijen waren niet van de lucht. Ik moest mijn schoolsleutel inleveren, want zonder sleutel geen repetities en zonder repetities geen toneelstukken. Ik moest voor een soort tuchtraad verschijnen en verantwoording afleggen voor het (funktionele) taalgebruik, door één der akteurs gebezigd in het stuk, alsof we dergelijke diskussies niet al in de jaren zestig hebben gevoerd, toen Jan Wolkers op de markt kwam. Ik moest verantwoording afleggen voor het feit dat ik in bikini met badjas in het spel meedeed en in deze toestand een leerling uit de zesde klas VWO omhelsde, jawel. En alsof we op school geen huishoudelijk personeel hebben, moest ik hoogstpersoonlijk de doucheruimte met chloor gaan schoonmaken, want die was door mijn toneelgroep vuilgemaakt.
Kortom, dit jaar had ik "Jan Rap en z'n maat" van Yvonne Keuls op de planken willen brengen, maar enerzijds de angst om potentiële brugklassers te verliezen, anderzijds de angst voor mondige, kritiese leerlingen heeft daar een stokje voor gestoken. Men stelt mijn toneelaktiviteiten niet langer op prijs!
Zoals ik hierboven al aangaf, dient mijn verhaal gelezen te worden als illustratie, als voorbeeld van een algemene tendens: de verrechtsing in het (middelbaar) onderwijs. Niet als een partikulier, ordinair ruzietje tussen zómaar een regisseur en zómaar een schoolleiding. Ik denk dat op veel scholen dergelijke "ombuigingen" in het beleid zijn aan te wijzen en dat elke school met zijn eigen voorbeeld kan komen aandragen.
De koers naar rechts is struktureel en wordt ingegeven door de angst straks te moeten verdwijnen. Angst werkt altijd verlammend, doodt elke kreativiteit, alle energie en alle inventiviteit. Angst leidt op deze manier tot ongeoorloofde betutteling van individuen.
Er zit, tot slot, een heel paradoxaal aspekt aan het geheel. Niemand is ooit blij geweest met de reusachtige leerfabrieken van zo'n anderhalf duizend leerlingen. Hoe sneller de scholen weer kleinschalig zouden zijn, hoe beter het is Op een kleine, overzichtelijke school immers kunnen leerlingen zich beter ontplooien, omdat zij niet verloren gaan in de massa. De leegloop van de scholen leidt vanzelf tot kleine scholen. De werkgelegenheid van docenten zou niet op de tocht hoeven te staan als alle, nu zittende leraren die nààst hun volledige betrekking vaak ook een of meer avondscholen hebben, uit zichzelf een stapje zouden terugdoen: minder uren les geven dus.
Op die manier zouden er talloze deeltijdbanen gekreëerd kunnen worden, waarmee de werkloosheid, die zo'n angst inboezemt, alleszins binnen de grenzen van het redelijke gehouden zou kunnen worden. De verandering dient niet in de eerste plaats van het ministerie te komen, maar van de kant van de docenten zelf. Zij kunnen zelf heel wat uren beschikbaar stellen aan (toekomstige) kollega's. Dat zou een grote politieke stap zijn. Als onderwijsland die stap zou durven en willen zetten, misschien dat buitenschoolse aktiviteiten die gericht zijn op de ontplooiing en zelfexpressie van de leerlingen, dan ook weer tot de normale mogelijkheden van het schoolgebeuren kunnen gaan behoren.

KUNST IS POLITIEK

Annemarie Notenboom

Zo'n zeven jaar geleden werd door 'n aantal politieke filmkollektieven, theater- en muziekgroepen het Kultureel Front opgericht. De Groepen die toen lid van het Kultureel Front waren: Supertramp, Werk In Uitvoering, Stiktog, Genesius, Maccus, Tejater Teneeter, Proloog, GLtwee. STUT, de Nieuwe Komedie, Scholengroep Centrum, Diskus, Amsterdams Stadsjournaal, De Kritiese Filmers, Wederzijds, Konsumententoneel, Sater, RATS, de Voortzetting. Deze groepen hadden allemaal, mede onder invloed van de latere jaren zestig en de beginjaren zeventig, hun doelstelling omgebogen. De groepen wilden kunst niet langer gebruiken en beschouwen als amusement zonder meer. Ze wilden hun films, theater en muziekstukken gebruiken in het belang van de arbeidersstrijd. Uitgaande van de tegenstelling kapitaal/arbeid verklaarden ze zich solidair met de werkende (nu ook werkeloze) mensen. De plaatsen waar de groepen optraden waren niet langer de muziekcentra of de schouwburgen, maar de scholen en de buurten.

Deze politieke keuze maakte dat er sowieso 'n band was tussen alle groepen die met kultuur bezig waren, in welke vorm dan ook. Er waren behoeftes om elkaar politiek en artistiek te steunen in het ontwikkelen van politieke kultuur én er was behoefte om met elkaar op te komen voor de specifieke belangen van de aangesloten groepen. De vakbond was daarvoor vaak te algemeen, daarin zaten (en zitten) b.v. ook werknemenden uit repertoiregezelschappen wier belangen de bond ook vertegenwoordigt. Deze gezamenlijke behoeftes resulteren in de oprichting van het Kultureel Front De doelstelling van deze organisatie was (en is) kultuur te maken en te verspreiden in dienst van de onderdrukte groepen in de samenleving. Behalve kultuurproducenten werden er ook centra lid die zorgden voor de verspreiding van die kultuur zoals RASA uit Utrecht en Posjet uit Tilburg. Het belangrijkste wat deze groepen toen aaneenbond was het anti-kapitalistiese standpunt. Het Kultureel Front bleek het platform te zijn dat nodig was.

Er werden studieweekends georganiseerd waar groepen voor andere groepen speelden, waarna diskussie volgde over de manier waarop die groep 'n bepaald thema voor 'n bepaalde publieksgroep in theater, film of muziek had weten om te zetten. Theater bleef overigens de grootste poot onder het Kultureel Front. De druk bezochte weekends vonden plaats in Posjet, Tilburg en er werd heel wat afgediskussieerd. Er werd gekozen voor kultuur met 'n duidelijke stellingname voor 'n socialistiese maatschappij. Over wat dat inhoudt en over de vorm waarin dat moest gebeuren bestonden overigens nog heel wat meningsverschillen. Er bestond een groot verschil in standpunten en werkwijzen en ondanks alle uitwisselingen van standpunten bleven de groepen vaak aan hun eigen werkwijze vasthouden.

In de tweede helft van de jaren zeventig konden en wilden de groepen niet meer om het feminisme, de opkomende vrouwenbeweging, heen. Aktrices, schrijfsters, administratrices en regisseuses werden aktief in de beweging en brachten hun nieuw verworven inzicht mee terug naar de groepen. De diskussie over de rol van de vrouw in theatergroepen zelf werd aangegaan.

De "rol van de vrouw in het theater" is voor velerlei uitleg vatbaar.

Hoe is de werkgelegenheid van vrouwen t.o.v. die van mannen in het theater? Hoe zijn de kansen t.o.v. die van mannen voor de regie, de zakelijke leiding, het schrijven? Hoe is de werkgelegenheid van vrouwen binnen de andere geledingen in de kulturele sektor zoals de administratie en de techniese dienst?
Hoeveel vrouwen- en mannenrollen worden er geschreven in de stukken die het politiek theater produceert? Wat is de inhoud van het beeld dat van vrouwen wordt geschapen. Daar waar het repertoiretoneel nog het beeld van moeder, hoer, kenau of kindvrouwtje schept, wat zet het politiek theater daar aan rollen neer?
Vrouwen binnen de gezelschappen organiseerden gemengde, later aparte vrouwenweekends en dagen en probeerden 'n antwoord te krijgen op de bovenstaande vragen. De eerste feministiese vrouwenstukken waren in 1977 van de grond gekomen en langzamerhand gingen sommige groepen dat feminisme niet alleen in speciale vrouwenstukken gebruiken maar kreeg het ook 'n plaats in voorstellingen voor andere publieksgroepen dan vrouwen.
Naar een aantal cijfers betreffende werkgelegenheid van vrouwen en mannen binnen het politiek theater is 'n klein onderzoekje geweest. Zo bleek bijvoorbeeld dat er meer mannen dan vrouwen bij de groepen werkzaam waren. Een aantal groepen trok hieruit konklusies. Bij sollicitaties voerde men soms aktief beleid om vrouwen binnen te krijgen.
Het zou interessant zijn om dit of komend jaar een zelfde soort onderzoek te doen. Door ze naast elkaar te leggen zou je kunnen zien of er blijvend iets veranderd is in dit opzicht. (Natuurlijk is werkgelegenheid voor vrouwen in het theater niet alleen afhankelijk van' feministisch aannamebeleid van de individuele gezelschappen, ook 'n werkscheppend beleid van CRM voor de kulturele sektor zou zeer van belang zijn.) Niet alleen werkgelegenheid in de kunsten is van belang maar ook het vrouwbeeld dat die kunsten produceren of reproduceren. Heeft het feminisme blijvend effekt (gehad) voor het politiek theater? Hebben de groepen naast het anti-kapitalisme ook het feminisme of de anti-patriarchale strijd in hun doelstellingen vastgelegd? En in wat voor zin ontwikkelt het feminisme zich daar verder?
In het kielzog van het feminisme volgde de volledige anti-patriarchale strijd. Ouders en andere volwassenen die werkzaam waren binnen het politiek theater werden zich de afhankelijkheid van kinderen binnen ons maatschappelijk bestel bewust. De anti-patriarchale strijd kreeg 'n plaats in de kindertheaterstukken (2). De konsekwenties waren dat kinderen, uitgebeeld door het vormingstheater mondiger waren en zelf initiatief namen, meer met sexualiteit hadden enz. De rolpatronen werden ter diskussie gesteld en jongetjes werden liever, meisjes stouter, slimmer of brutaler.

SUBSIDIEPERIKELEN

Behalve een platform om elkaar te bekritiseren en van elkaar te leren werd het Kultureel Front ook 'n organisatie vanwaaruit gezamelijk strijd werd geleverd voor de poen. Er heeft een aantal jaren de Kommissie Subsidie Strategie gewerkt (KSS), wier taak het was de belangen en de problemen van de gesubsidieerden te erkennen, te onderscheiden en naar buiten te brengen. Voordat deze kommissie bestond waren er al manifestaties georganiseerd om de steun voor het vormingstheater aan het publiek én aan de minister te laten zien. Deze manifestaties ("Proloog moet blijven") waren direkt gericht op handhaving en uitbreiding van de subsidies voor vormingstoneel. ("Voor de kansarme groepen is er al niet veel, wij eisen meer geld voor het vormingstoneel"). In analyses werd

een direkt verband gelegd tussen de bewustmakende funkties van het vormingstoneel en de bezuinigingen in die sektor door de verschillende overheden (3).
Over hoe de strijd voor subsidie gevoerd moest worden waren soms verschillende opvattingen. Zo vond een der aangesloten groepen dat de vakbond dé organisatie was vanwaaruit de strijd voor de specifieke belangen van het KF en haar groepen gevoerd moest worden. In diezelfde vakbond zitten echter ook werknemenden uit repertoiregezelschappen, en die hadden vaak andere opvattingen over de strijd. De verschillende opvattingen over welke organisatie de strijd voor subsidie moest voeren waren niet alleen de oorzaak van het ineenzakken van het kultureel front (vanaf 1978). Er kwam kritiek op de studieweekends. Deze zouden te theoreties zijn. Inderdaad hadden al eerder een aantal amateurgroepen afgehaakt.
Op een van de laatste weekends, gehouden in Shaffy in Amsterdam (febr. '80) kwam van de kraakbeweging de kritiek dat de politieke theatergroepen binnen zaten te theoretiseren, terwijl buiten de strijd om gekraakte panden tussen politie en krakers in volle hevigheid losbarstte. Theater en muziek waren daar de grote afwezigen.
Sommige groepen trokken zich die kritiek aan en enkele besloten ter plekke te gaan spelen. Andere groepen (Nieuwe Komedie en Sater) stapten uit het KF in die periode en besloten min of meer terug te gaan naar het officiëlere theatercircuit. Scholengroep Centrum besloot de mens en de emoties van de mens te laten zien achter de politiek i.p.v. de anti-kapitalistiese en patriarchale strijd. Hun huidige stuk "De aanslag" is daar een duidelijk voorbeeld van. Het naar binnen gerichte leven (wie ben ik, hoe zien mijn relaties eruit, narcisme, het zoeken naar de eigen identiteit) sloeg bij links over de gehele linie toe, dus ook bij het politiek theater. Hoe staat het er nu voor met kultureel links? Het KF krabbelt langzaam en onzeker overeind, de eerste weekends zijn weer georganiseerd. Eind februari 'n vrouwenstudiedag, begin maart 'n studieweekend over de twee komponenten muziek en theater. Op dit laatste weekend zullen voornamelijk amateur en half-professionele groepen optreden, in ieder geval slecht gesubsidieerde groepen. Want sinds de nieuwe start van het KF bloeien de kontakten met deze groepen. Het muziektheater bloeit in Nederland.
De KF groepen diskussieerden vroeger over waar en hoe ze zich moesten verbinden met de verschillende strijdbewegingen. (Vrouwen, kraken, milieu, anti-kernbewapening, etc.) Dat blijft een noodzaak omdat de politieke kultuur zich goed zal moeten realiseren wanneer, waar en voor wie gespeeld wordt.
Tegelijk zie je echter dat uit al deze bewegingen zèlf groepen en individuen naar voren komen die ter plekke of met zeer weinig voorbereiding kultuur maken. Deze mensen hoeven zich niet af te vragen bij welke progressieve beweging ze zich zulllen aansluiten. Zij komen voort uit de beweging zelf, en geven even vorm aan grappen of satire die daar de ronde doen.
Zo liep op 21 november, op het Museumplein, een als ober verklede jongen rond met een dienblad waarop een mini-neutronenbommetje. Hij liep urenlang aan iedereen te vragen: "Heeft u dit besteld?", "Kan ik even afrekenen". Deze knul had heus geen stencils vol zitten schrijven over de funktie van kunst tijdens akties. Bovendien barstte het die dag van de grappen en teksten die alles bij elkaar kultuur vormden. "Duur dagje voor de russen" en "Flikkers houden van paddestoelen maar niet van die hele grote" (bord van flikkers zelf).

BEZUINIGINGEN

De groepen die nu, via het KF, met elkaar in kontakt komen bestaan uit zo'n twintigtal 'ouwe' en zo'n honderd nieuwe. De meeste hebben wel weer behoefte aan uitwisseling, maar het blijkt nog te vroeg om te zeggen of zo'n uitwisseling incidenteel of voor wat langere termijn opgezet moet worden. Professionele groepen en/of groepen die dat willen worden, hebben steeds meer moeite met het krijgen van subsidies. De organisatie van de kontakten tussen de groepen wordt niet meer zo makkelijk, zoals vroeger, door de leden van de groepen zelf gedaan. Vroeger zaten de werknemenden van de aangesloten groepen naast hun baan in de studiekommissies voor de weekends.

Zo werkt dat nu niet meer. Dat het KF weer op poten gezet wordt, is te danken aan subsidies voor het buro in Utrecht van allerlei individuele leden van de theatergroepen en andere partikulieren. Ook een verandering t.o.v. het verleden is dat de groepen makkelijker in hun doelstelling zijn. Vroeger was iets officieel strijdkultuur of het was het niet. Maar wat nu te denken van 'n bandje dat muziek uit de dertiger jaren brengt maar wél altijd op de juiste manifestaties speelt?

De groepen zelf zouden er veel belang bij hebben de gelederen weer te sluiten gezien de bezuinigingen die dit roomsrode alternatief op de kunsten wil botvieren. Werd vroeger nog door het ministerie van CRM besloten over subsidies, tegenwoordig wordt dit, door de o zo progressief geachte decentralisatie, aan de gemeentes overgelaten.

In het kader van hetkultureel plan krijgen de wethouders die over kulturele zaken gaan dus de poen te verdelen. De beleidsverantwoordelijkheid wordt verschoven naar de lagere overheden die het echter met één bedrag moeten doen voor alle kulturele en maatschappelijke aktiviteiten. Tot op de dag van vandaag worden nog heel wat subsidies verstrekt op basis van de 1/3:1/3:1/3 verhouding. Gemeente, provincie en rijk leveren dus een gedeelte van de subsidie.

Elk gaat alleen akkoord als de andere twee dat ook doen. Aangezien CRM deze zaken niet meer wil subsidiëren worden er met elke gulden van CRM, ook twee andere bespaard, één van provinciale staten en één van de gemeente. Drie in één klap zogezegd. Wat het bovendien voor de groepen betekent dat het geld door de gemeente wordt toegewezen is al te zien geweest in Rotterdam bij toneelgroep Diskus. De plaatselijke wethouder houdt blijkbaar niet van politieke kultuur. Hij wil de subsidie van Diskus afnemen en ze in plaats daarvan voorlopig met vijf mensen laten doorwerken. Het geld dat vrijkomt, kan dan gebruikt worden voor incidentele projektsubsidies aan andere groepen. Aangezien de toneelraad Rotterdam vrij positief staat tegenover Diskus is de dood van dit gezelschap nog lang niet zeker, maar het voorbeeld geeft aan waar het de komende jaren naar toe kàn gaan.

Wat doet de vakbond aan dit alles tenslotte? De bezuinigingen van de overheid op de kunsten, zoals die uitgevoerd gaat worden volgens Banenplan '82, hebben zeer veel kritiek gekregen. Begin januari is de nota "De toekomst van kunst en kultuur" verschenen, een reaktie van nagenoeg alle instellingen en organisaties op kultureel gebied. (4) In de nota wordt zeer somber gereageerd op de bezuinigingen die in elke kulturele sektor zullen plaatsvinden. Schouwburgen en theaters zullen minder gezelschappen kunnen uitkopen. Voor de verdwijning van veel muziek is men bang. "Straks blijven alleen de Nachtwacht en de vijfde van Beethoven nog over". En het gezegde "niet bezuinigen, maar 1o/o voor de kunsten" was nog lang geen werkelijkheid.

Niet de werkeloosheid, maar de werk-

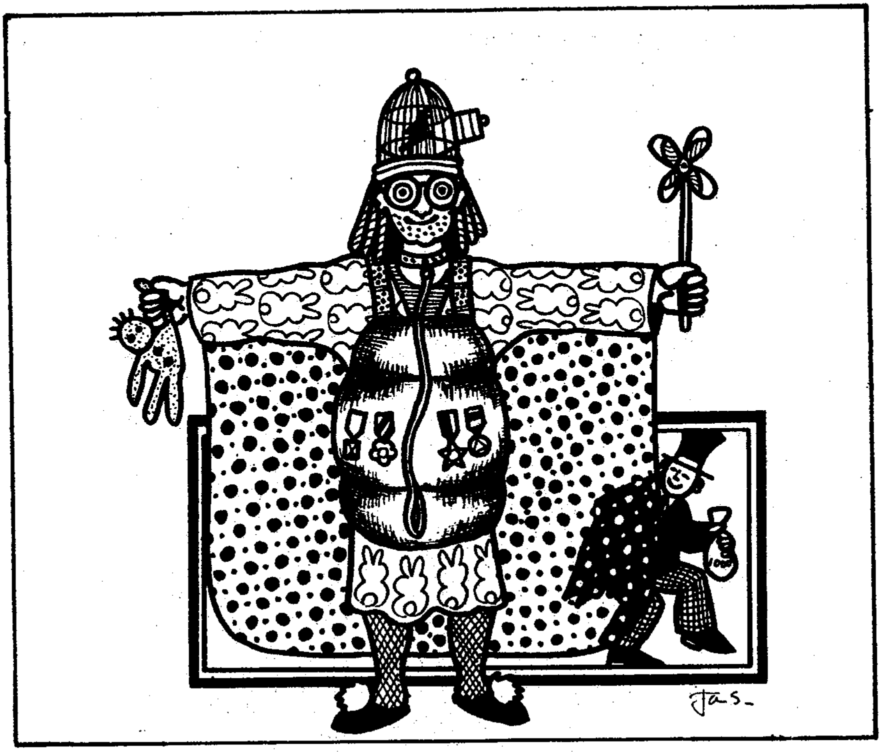
gelegenheid wordt aangepakt. Volgens schattingen van de bond lag de werkeloosheid onder beroepsakteurs en aktrices medio '81 al op 25 o/o. Begin januari '82 was dat 40 o/o en het loopt naar de 50 o/o. De diverse kunstenaarsorganisaties zijn zich aan het beraden over harde akties. En dat lijkt me nodig ook.

NOTEN

(1) *Het adres is Pauwstraat 13 a, 3512 TG Utrecht (telefoon 030 - 317263(. Voor inlichtingen over strijdbare muziek, film, toneel, kabaret, enz. is er een Kultureel Frontblad. Nr. 22 gaat over de noodzaak en het falen van de theaterkritiek.*

(2) *Voorbeelden bij Rats, Maccus, Teneeter (de ruzie) en Genesius (sexualiteit). Proloog had op het programma "Tante Agnes slaat toe"*

(3) *Bijvoorbeeld het stopzetten van de subsidie van Proloog door de lagere overheden (begin '74), toen duidelijk werd dat Proloog definitief voor een andere, een politieke, koers had gekozen. In het noorden van het land is nog niet zo lang geleden de Noorder Compagnie opgeheven. Er blijkt in het noorden echter wel geld en behoefte te zijn aan een theatergroep en dat geld is nu min of meer bij het pas opgerichte gezelschap "De Voorziening" terecht gekomen. De Voorziening wil niets met politiek theater te maken hebben.*



OVER ZELFBESCHIKKINGSRECHT VAN VROUWEN

Annelies Ober

Eind jaren zestig brak de tweede emancipatiegolf los in Amerika en West-Europa. Geboren uit een gevoel van onvrede over de ongelijke taken, die in onze maatschappij zijn weggelegd voor vrouwen en mannen formuleerden een aantal vrouwen eisen ten aanzien van veranderingen die hun voor ogen stonden. Vrouwen namen geen genoegen meer met het huisvrouw- en moederschap en eisten gelijke kansen. De analyse in die eerste jaren was vooral gericht op betere mogelijkheden voor meisjes en vrouwen. Het funktioneren van mannen (als echtgenoten, vaders, bazen) stond niet in de belanstelling. Naar Chinees voorbeeld werden in Amerika speak-bitterness groepen opgezet door vrouwen om helderheid te krijgen over hun onvrede. In Nederland ontstonden beginjaren '70 vrouwenpraatgroepen. Daarnaast ontwikkelden zich vanuit de linkse studentenbeweging vrouwengroepen, die de relatie tussen feminisme en socialisme probeerden uit te leggen. Deze diskussie heeft zich eindeloos opgesplitst en lijkt nu wat op een dood spoor te zijn beland.

Nu, jaren later, begint emancipatie van de vrouw een onderwerp te worden waarover beleidsmatig wordt gedacht: we hebben een staatssecretaris voor emancipatiezaken ingesteld als adviesorgaan voor de overheid en op provinciaal en gemeentelijk nivo begint men schoorvoetend over emancipatie na te denken. Er wordt gesproken over deeltijdarbeid, kinderopvang, herverdeling van arbeid en er bestaat een wet op gelijke behandeling van man en vrouw. We lijken op de goede weg.

Al is het prima dat er beleidsmatig voorwaarden worden geschapen om emancipatie mogelijk te maken, we moeten oppassen niet in een enorme valkuil terecht te komen. Gelijke kansen krijgen betekent niet zonder meer gelijk zijn, gelijk handelen, identiek zijn. De koploopsters van de emancipatiebeweging worden toegelaten tot de mannenmaatschappij, die hiërarchies-patriarchaal georganiseerde maatschappij, waarbij konkurrentie, winnen, jezelf als man bewijzen, het spel spelen om de knikkers (niet om het spel) centrale gedragsregels zijn. Vrouwen raken binnen zo'n stelsel gedesoriënteerd en gedesillusioneerd. Niet van jongsafaan getraind in deze manier van denken en handelen kunnen zij geen antwoord geven op het gevraagde aangepaste gedrag. Mannen weten, dat vrouwen die zij hebben toegelaten in hun wereld, zó dankbaar zijn dat zij zich zonder kritiek aanpassen aan hun kodes.

Vrouwen hebben ook geleerd een mannennivo hoger te waarderen dan het eigen nivo en het een eer te vinden zich daarin staande te houden en gaan zich mannelijker gedragen dan de mannen zelf. Iedereen die de kamerdebatten op de t.v. volgt, kan zien hoe vrouwen zich in de politieke arena gedragen - ze gebruiken dezelfde trics als mannen om gehoord en gerespecteerd te worden . Is dat nu vooruitgang? Nee, vrouwen knappen erop af, raken ontmoedigd door al die dubbele bodems en trekken zich terug in diverse vormen van de vrouwensubkultuur.

Al is de emancipatiegedachte dan op gang gekomen - toch worden er in de pers en in de vrouwenbeweging steeds vaker geluiden gehoord dat het feminisme is doodgebloed, geen nieuwe

perspectieven heeft. De vrouwenbeweging zou zijn versnipperd, geen nieuwe maatschappelijke doelen ontwikkelen. Men verwijst hierbij graag naar de eerste emancipatiebeweging rond de eeuwwisseling: bij het verkrijgen van het kiesrecht voor vrouwen raakte de beweging in het vergeetboek. Staat ons dit met de tweede emancipatiegolf ook te wachten? Of zijn er toch specifieke veranderingen door het feminisme op gang gebracht die de maatschappij beïnvloeden? Wat valt ervan te verwachten?

Mij lijkt er een rode draad te lopen door de vele aktiviteiten die vrouwen nu ontwikkelen zoals de-blijf-van-mijn-lijf huizen, de moedermavo's, de politiek georganiseerde vrouwen, de vrouwengroepen binnen de vakbonden. Al deze vrouwen eisen een plek op onder eigen voorwaarden. Vrouwen beginnen door te krijgen dat zij hun hele leven ter beschikking staan van anderen - man, kinderen, familie, als vrijwilligster in de buurt, bij hun baas, in de reklame, in bed. Vrouwen leven naar het beeld dat mannen zich over hen vormen. Iedere periode kreeërt een ander vrouwenideaal -de middeleeuwse, de victoriaanse, de sexueel bevrijde vrouw van de 20e eeuw-en zij allen bestaan bij de gratie van het beeld dat mannen voor ogen stond.

Of je nu de wetenschap, de kerkelijke doktrines, de geschiedschrijving, de literatuur of de schilderkunst analyseert overal kom je een vrouwbeeld tegen dat mannen gestalte hebben gegeven: bekeken en beoordeeld door mannenogen en met -normen. Mannen beschrijven de wereld vanuit hun gezichtspunt en denken dat dat de absolute waarheid is. Vrouwen waren wat mannen niet waren of niet mochten zijn -een aanvulling op hun mannelijkheid. Dat dit een ontkenning is van vrouwelijke mogelijkheden werd noch door mannen, noch door vrouwen onderkend. Maar vrouwen laten zich nu niet langer door deze mannenkodes bepalen, niet langer een opgelegd gedrag aanleunen.Zij belichten de maatschappij vanuit hun werkelijkheid en eisen voor zichzelf het zelfbeschikkingsrecht op -zelfbeschikking over eigen lijf, in hun relaties t.o.v. anderen en over hun plaats in de maatschappij.

EIGEN LIJF

Een aantal jaren geleden werd in Israel een diskussie gevoerd over het toenemend aantal aanrandingen en verkrachtingen van vrouwen. Er werd advies uitgebracht, door politie, juristen, psychologen. Deze dezkundige heren formuleerden tenslotte een oplossing voor het probleem. Vrouwen werd geadviseerd 's avonds uitsluitend de straat op te gaan onder mannelijke geleide. Iedereen was zeer tevreden. Totdat Golda Meir opmerkte dat sexueel geweld een probleem is van mannen en niet van vrouwen. Haar voorstel luidde "Laten wij mannen 's avonds uitsluitend op straat toelaten onder begeleiding van een vrouw".

De eerste eisen over zelfbeschikking behoorden tot het gebied van het eigen lijf. Al tien jaar lang is in de *abortusstrijd* als essentieel punt genoemd: "de vrouw beslist". Het is niet verbazingwekkend dat juist deze eis niet werd gehonoreerd en de meeste weerstanden opriep. Het idee dat vrouwen zelf over hun voortplantingsvermogen zouden beschikken blijkt zeer bedreigend. De *blijf-van-mijn-lijf-huizen* vangen vrouwen en kinderen op die door de "heer des huizes" in elkaar worden geslagen. Niet langer heeft de man het vanzelfsprekend recht op het lijf van zijn echtgenote. De lang doodgezwegen mishandeling binnen het huwelijk wordt niet langer geaksepteerd. De *werkgroepen tegen verkrachting* tonen aan dat verkrachting geen vrouwenprobleem, maar een probleem van mannen is.

Geweld in de pornografie neemt zeer snel toe. Vrouwen aksepteren dit niet langer en eisen dat de wetgeving daar rekening mee houdt. Vrouwen bestrijden de uitkomsten van de zogenaamde *sexuele bevrijding* van de jaren zestig, die meestal alleen betekent dat vrouwen sex leuk horen te vinden op ieder moment, op iedere manier die de man voor ogen staat. Anders ben je frigide, geremd of een trut. Vrouwen keren zich tegen het misbruik van *vrouwen in de reklame* waarin vrouwen hetzij als verleidelijk, dus beschikbare koopwaar, hetzij als verzorgend, ter beschikking staande moeder en huisvrouw worden afgebeeld.
Prostituees organiseren zich, eisen erkenning van hun vak, willen onafhankelijkheid van hun pooiers en uit de soms strafbare sfeer. Vrouwen bestrijden *sexisme op de werkplek* -niet langer laten zij zich de ongewenste toespelingen, toenaderingspogingen en intimiteiten welgevallen. Al deze praktijken werden door mannen openlijk of oogluikend bevorderd of toegelaten, aangezien het bewust of onbewust hun eigen sexuele gevoelens aanspreekt. Alleen vrouwen zullen in staat zijn deze gedachtengang te doorbreken.

RELATIE TOT ANDEREN

Virginia Woolf (1882 - 1941) heeft het zelfbeschikkingsrecht prachtig beschreven in haar boek "To the Lighthouse". Een familie en vele gasten brengen een zomervakantie door in een Engelse badplaats. Op een mooie dag is iedereen naar buiten getrokken en de moeder zit alleen met haar jongste zoon thuis. Zij bladeren samen in een postorderblad op zoek naar voorwerpen om uit te knippen door het manneke. De vader, een beroemd filosoof, loopt het terras op en neer, in gedachten verzonken, tastend naar het volgende briljante idee. Opeens overvalt hem de angst misschien niet zó briljant te zijn als iedereen hem altijd verzekert. Hij stort zich naar het raam waar de vrouw en het kind zitten en eist haar aandacht en bewondering. Zij moet zijn angst bezweren, zijn zelfvertrouwen herstellen, zijn ego opbouwen. Het kind observeert vol wrok dit proces. De intimiteit tussen hem en zijn moeder is verstoord door die plotseling opduikende man. Na afloop van het gesprek is de man gerustgesteld, zijn energie weer opgeladen - hij kan zijn gedachtengang verder voortzetten. De moeder is vermoeid en vouwt zich in zichzelf op zonder op het kind te letten. Na een tijdje richt zij weer haar aandacht op hem, het blad en de knipsels.
Wij hebben tot nog toe niet veel vrouwelijke genieën voortgebracht. Geen wonder! Terwijl mannen hun meesterwerken kreëerden, stopten vrouwen hun energie in mannen, hun echtgenoten en zonen, en bleven daarbij zelf op de achtergrond. Een emotioneel éénrichtingsverkeer.
Wat gebeurt er nu als vrouwen dit patroon doorbreken? Marta Mészáros een Hongaarse filmster laat in haar film 'Negen maanden' het leven zien van een jonge fabrieksarbeidster, tevens studente. Zij ontmoet een opzichter op het werk en begint een verhouding met hem. De man is bijna klaar met zijn zelfgebouwde huis en zoekt een bijbehorende vrouw. Tot zijn ontzetting ontdekt hij dat zij al een kind heeft en daar de weekenden mee doorbrengt. Ook weigert zij de relatie met de vader, een getrouwde professor, op te geven. Dan raakt zij weer zwanger, ditmaal van de nijvere bouwer. Toch laat zij zich hierdoor niet in een traditionele situatie dwingen. Zij verbreekt haar relatie met de man, behoudt haar zelfstandigheid en gaat weg. In de laatste beelden van de film brengt zij het kind ter wereld - alleen. Vrouwen kiezen voor kinderen of kinderloosheid. Zij keizen voor ongehuwd moederschap of gaan weg uit een huwelijk en kiezen voor alleen leven - ook al betekent dit leven van een bij-

standsuitkering. Niet langer bereid ter beschikking te blijven van anderen eisen zij voor zichzelf het recht op zelf te bepalen hoe zij hun emotionele leven willen inrichten en zij zoeken daarvoor nieuwe vormen. Het zijn vaak heel pijnlijke operaties.
Ook van het onderwijs zou verwacht mogen worden, dat de bestaande rolpatronen jongetje-meisje, man-vrouw, vader-moeder ter sprake worden gebracht. Het speelt er echter weinig kritiek op in. Als gesproken wordt over betere mogelijkheden voor meisjes in het onderwijs wordt bijv. gesproken over doorstroming van meisjes naar exakte of techniese vakken. Als ondertoon ook hier weer de norm van het mannenbestaan, niet omgekeerd. Op de basisschool zijn de meisjes vaak beter dan de jongens, maar in het voortgezet onderwijs verandert dit beeld. Meisjes blijken minder vertrouwen te hebben in hun intellektuele vaardigheden en worden daarin ook minder gestimuleerd. De school moest al heel vroeg beginnen met het verschillend rolgedrag en verwachtingspatroon aan de kaak te stellen en daarmee een belangrijke bijdrage leveren om meisjes te leren meer zelfvertrouwen te hebben, niet zo afhankelijk te zijn van waardering en zelfstandiger te worden.
Van de zomer stonden wij als moeders rond de bussen die onze kinderen voor een dag op schoolreis zouden vervoeren. Veel opwinding onder de kinderen, vertedering bij de ouders, drukte van begeleiders over voedsel, spelletjes etc. Daar wordt het sein gegeven om de bussen in te mogen. Voorop stormen de jongetjes onder luid geschreeuw naar de bus en storten zich op de in hun ogen beste plaatsen. Daarna volgen de meisjes eveneens luid kabaal makend en nemen genoegen met de overgebleven plaatsen. Alle ouders kijken genietend toe, niemand verbaast zich over de vanzelfsprekendheid waarmee dat gebeurt.
Kortgeleden werd een onderzoek gepubliceerd, uitgevoerd door de Nijmeegse Universiteit. Dit onderzoek was gericht op het middelbaar onderwijs, het onderzoeksobjekt "in hoeverre is roldoorbreking al geslaagd in het middelbaar onderwijs?" Van de 2000 respondenten vond het merendeel meisjes dommer, ijveriger en rustiger. De vraag of dit oorzaak of gevolg is van de studieresultaten van meisjes komt niet aan de orde. In hoeverre krijgen meisjes de gelegenheid binnen het onderwijs hun zelfbeschikkingsrecht op te eisen?

MAATSCHAPPIJ

Joke Smit heeft in haar afscheidsrede voor de gemeenteraad in Amsterdam in 1971 gezegd dat het gedrag van mannen in de politieke arena haar deed denken aan het gedrag van vechtende jongetjes op het schoolplein: "wie kan de grootste bek (lees pik) opzetten". Mannen moeten bewijzen kerels te zijn in staat een ander te verslaan, in de hoek te drukken. Daarmee scheppen zij een rangorde, een hiërachie, waarin de sterkste het voor het zeggen heeft. Degenen die lager in rangorde staan, hebben slechts te doen wat hun gezegd wordt, zonder kritiek. In extreme vormen verwordt deze autoriteit tot "Befehl ist Befehl", een totalitair systeem waarin mensen verboden wordt zelfstandig te denken.
Vrouwen moeten niet op deze kondities meedoen. Omdat dit gedrag hun veel minder aangeleerd wordt dan mannen kunnen zij gemakkelijker met verbaasde, kritiese ogen blijven kijken naar de mechanismen waaraan mannen zich aanpassen of zelf aan onderdoorgaan.
Vrouwen moeten meedoen in de maatschappij met behoud van hun eigen identiteit, zij moeten het zelfbeschikkingsrecht opeisen - ook in hun werk - de ruimte om de zaken op een andere manier te regelen dan mannen

gewend zijn - minder strijdlustig, minder gericht op winnen en een ander klein krijgen. Daarvoor is het noodzakelijk dat vrouwen ook in leidinggevende posities terecht komen en een voorbeeldfunktie kunnen zijn om aan te tonen dat de zaken even goed, misschien wel beter draaien dan op de konkurrerende wijze van mannen. Vrouwen in dergelijke posities zitten moeilijk, de agressie die de andere wijze van werken oproept is niet gering. Geen wonder, zij wrikken aan de fundamenten van de hiërarchiese maatschappij. Mannen die zich in deze konstruktie wel bevinden, zullen met man en macht proberen deze vrouwen kwijt te raken. Mannen die zich ook niet zo gelukkig voelen in het hiërarchiese systeem kiezen desondanks toch vaak de kant van mannen, bang om als vrouwelijk gekwalificeerd te worden, niet bij de 'echte' mannen te horen.

Vrouwen onderkennen de problemen, maar hebben er nog onvoldoende antwoord op. Joke Smit heeft in dezelfde rede gezegd "Ik ga uit de gemeenteraad, ik pas er voor mij aan te passen aan het schoolplein. Maar dat *ik* eruit ga betekent niet dat *wij* niet terug komen".

Willen vrouwen een goed leefklimaat voor zichzelf opbouwen dan zal dat op twee manieren moeten gebeuren - zij moeten netwerken en steunpunten van vrouwen bouwen en van onderop blijven werken. Netwerken binnen de eigen organisatie maar uiteindelijk door de diverse organisaties heen, het bedrijfsleven, de vakbonden, de ambtenarij, de politiek. Zo kunnen zij de manlijke, hiërarchiese strukturen doorbreken, de mannenspelletjes ridikuliseren.

Als vrouwen, werkend in een mannenmaatschappij zich daarin niet lekker voelen, moeten ze dat niet wegduwen, maar zich afvragen wat hen dwars zit, dat uiten, en vandaaruit eigen weggetjes zoeken en samen grotere wegen. Als vrouwen medeverantwoordelijkheid dragen voor onze samenleving moeten zij dat met hun eigen strategieën doen.

In het werkverband is het vaak een individueel gevecht van een vrouw met haar omgeving. Vrouwen moeten leren elkaar te steunen. Daartoe moeten zij netwerken opzetten binnen de bedrijven, de vakbonden, de ambtenarij, de politiek en uiteindelijk door al deze instellingen heen. Vrouwen moeten leren het zelfbeschikkingsrecht ook in het werk op te eisen en ipv zich aan te passen aan mannenkodes en -verwachtingspatronen geheel eigen en nieuwe gedragskodes ontwerpen. Niet konformeren aan het mannengedrag, patronen doorbreken en vanuit de vrouwelijke ervaring op de werkplek opereren. Zo kunnen zij strukturen doorbreken, de mannenregeltjes ridikuliseren. Het schept verwarring en chaos als vrouwen niet beantwoorden aan het beeld dat de mannelijke omgeving over hen heeft. Vrouwen moeten zien te vermijden het "mannelijk gedrag" (het van zichzelf vervreemde gedrag van mannen) over te nemen zodra ze in de maatschappij stappen. Mannen ontkennen of onderdrukken hun gevoelens, hebben nauwelijks belangstelling voor de menselijke kanten van een baan. Vrouwen hebben een aantal eigenschappen ontwikkeld, dan wel behouden, die mannen ontzegd zijn of die zij verloren hebben. Vrouwen kunnen deze eigenschappen gebruiken om menselijke interaktie te verbeteren, ook tussen mannen. Mannen kunnen dan ooit leren vraagtekens te zetten bij hun eigen funktioneren. Zelfbeschikkingsrecht van vrouwen zal bij mannen (en vrouwen!) onzekerheid, verwarring, angst en agressie oproepen, maar wellicht ook bevrijding. Mannen worden onder druk gezet, vaak zijn zij bang de regels te doorbreken. Als vrouwen als anarchistiese heksen door die mannenmaatschappij gaan, strukturen openbreken, mannenspelletjes en

mannen-gedrag doorbreken of.ridikuliseren, kunnen veranderingen optreden.

LITERATUUR

Aegis, Magazine on ending Violence against Woman (National Communications Network, 1980)
Frauenjahrbuch '81 (Tende, Münster)
Tijdschrift "Frauen und Film" (Rotbuch Verlag, Berlin)
Frauenzeitschrift "Emma" (Kolpingstrasse 1, Köln)
Tijdschrift voor vrouwenstudies (Sun, Nijmegen)
Jaarboek voor de vrouwengeschiedenis 1981 (Sun, Nijmegen)
Hé zus, ze houen je eronder, Joke Kool Smit (Bruna 1972)
Sexual Politics, Kate Millett (Sphere Books, 1971)
The Mermaid and the Minotaur, Dorothy Dinnerstein (Harper & Row, 1977)
Women on Wall Street; Encountering the male establishment, 10 years later, Cynthia Epstein (Center for Social Sciences at Columbia University, 1980)

DE MODERNE SCHOOL IN DE VERENIGDE STATEN

Rudolf de Jong

De Amerikaanse historikus Paul Avrich heeft zich lange tijd met de geschiedenis van het Russiese anarchisme bezig gehouden en publiceerde o.a. "The Russian Anarchists" en een boek over Kroonstad. Een aantal jaren terug heeft hij zich op de geschiedenis van het Amerikaanse anarchisme geworpen, waarin Russiese emigranten een grote rol speelden. Zijn eerste plan, een algemene geschiedenis van de Amerikaanse beweging te schrijven, heeft hij verlaten voor het idee van een aantal deelstudies en biografieën. Hij publiceerde, in 1978, een mooi boek van Voltairine de Cleyre, een weinig bekende maar bijzonder interessante en zeer menselijke anarchiste, en artikelen over Bakoenin en Kropotkin en de Verenigde Staten.

Avrich 's laatste - en omvangrijkste - boek, uit 1980, bevat de geschiedenis van de "moderne school" beweging in de Verenigde Staten (1). De beweging was het antwoord van anarchisties Amerika op de juridiese moord in 1909 op Francisco Ferrer (2), de grondvester van de Spaanse moderne school, en begon in 1910. Binnen een paar jaar ontstonden er moderne scholen verspreid over het gehele land. Van de 22 die Avrich in totaal gevonden heeft, waren er echter maar enkele die een lang leven beschoren was, namelijk die in New York - voortgezet in Stelton, en Mohegan. Rond deze drie speelt Avrichs verhaal zich grotendeels af.

Het is inderdaad een verhaal. Avrich is als historikus in de eerste plaats een beschrijver, en de geschiedenis van de moderne school is veel meer dan een

schoolverhaal. Een groot stuk geschiedenis van de beweging met zijn militanten, de kontakten met de wereld van kunst en kultuur passeert de revu. Een aantal anarchisten die, vaak een leven lang, bijzonder aktief zijn geweest in de beweging, maar niet op het eerste plan, hebben in dit boek een biografiese plaats gevonden. Ik noem Leonard Abbott, Harry Kelly, Joseph Cohen, drie stuwende en taaie organisatoriese krachten achter de Moderne School. Van de grote en bonte stoet van personen die in het boek de revu passeren, vermeld ik Joseph Ishill, die het drukken van anarchistiese literatuur tot een kunst verhief; de filosoof Will Durant, die leraar was aan de New Yorkse school, waar zijn vrouw leerlinge was (de moeder van Joan Baez zat in Stelton op de Modern School); de erudiete en tragiese Hippolyte Havel, die, gevraagd naar afkomst en nationaliteit steevast opgaf: Cro-Magnon (in "Mijn Leven" van Emma Goldman komt hij ook voor;) de even boeiende als bizarre kunstenaar Sadakichi; Margaret Sanger; de tekenaars Rockwell Kent en Adolf Wolff; de schrijver M. Gold; de dichteres Lola Ridge; Frank Tannebaum, stakingsorganisator en later Mexicokenner; Bill Shatoff die een rol zou gaan spelen in de Russiese revolutie; en dan natuurlijk Emma Goldman en Alexander Berkman.

Hoe libertair waren nu de libertaire scholen? Deze vraag wordt door Avrich niet als zodanig gesteld. Maar allerlei problemen die rond deze vraag - beter: dit vragencomplex - rijzen komen in het verhaal naar voren. De relatie kinderen - ouders - leraren; de spanning kreativiteit - eisen die de maatschappij stelt; de ontwikkeling van hoofd- en handarbeid, lichaam en geest; de vraag of de school ook een kommune moet zijn; of hij beter in de natuur en op zichzelf moet bestaan of juist in de stad in direkt kontakt met de beweging en de sociale realiteit (en dus ook voor anderen dan kinderen van ouders die al overtuigd zijn); de vraag in hoeverre sterke persoonlijkheden o.a. leerkrachten - toch domineren.

Het is jammer dat Avrich niet dieper op deze problemen - die dus wel in zijn verhaal zichtbaar worden - ingaat. Verschillende theorieën en opvattingen die er over de libertaire school bestonden in Europa schijnen in de Verenigde Staten nauwelijks een rol gespeeld te hebben. In Europa waren er grote verschillen tussen bijvoorbeeld Ferrer bij wie de nadruk lag op het traditionele, d.w.z. niet godsdienstig-klerikaal, onderwijs en Sebastien Faure, die met de kommune La Ruche (de Bijenkorf) een libertaire school hielp organiseren, die tegelijk werkplaats was voor kinderen en volwassenen. (Zie hierover in het speciale anarchisme nummer van *Spieghel Historiael*, het artikel van Jean Marc Raynaud en zijn samen met Guy Ambauves geschreven boek L' éducation libertaire. Raynaud vermeldt overigens de Amerikaanse Moderne school niet.)

In de Verenigde Staten lijkt men vooral pragmaties te werk te zijn gegaan. Leerkrachten, die het karakter van de school bepaalden, werden aangesteld op grond van hun idealisme, zonder dat de inhoud van dit idealisme van te voren erg duidelijk was. Het gevolg was dat de school nogal eens van karakter veranderde, wanneer er een andere leiding kwam. Van degenen die zo hun stempel drukten op de moderne school moet het echtpaar Naomi en James Dick genoemd worden, en niet minder het echtpaar Elizabeth en Alexis Ferm. De laatsten doen mij sterk aan Kees en Betty Boeke, van de Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven, denken; met dien verstande dat de dynamiese en dominerende Elizabeth meer aan Kees, de milde Alexis eerder aan Betty Boeke herinnert.

De interessantste periode is voor mij de eeste, in New York. Toen was de

school het sterkst verbonden met de beweging, de kontakten met de wereld van kunst en kultuur en met de sociale strijd. Avrich brengt hier een verrassend hoofdstuk uit de Amerikaanse klassenstrijd uit het leven van Alexander Berkman aan het licht, namelijk de voorbereidingen voor een aanslag op de groot-kapitalist John D. Rockefeller ten tijde van de Lodlow staking in 1913 - 1914. Stakende mijnwerkersgezinnen werden toen uit hun huizen (eigendom van de mijnmaatschappij waarin Rockefeller grote belangen had) verdreven en moesten een ijzige winter in tenten doorbrengen, waarin zij nog aangevallen en gedood werden door de bedrijfspolitie. De voorbereidingen van de aanslag - door een kleine groep, waarin Alexander Berkman een grote rol speelde - eindigden met een voortijdige explosie op een etage aan Lexington Avenue in New York, waarbij enkele anarchisten omkwamen. Deze explosie werd tot nu toe altijd als een onopgelost mysterie beschouwd.
Van veel meer belang is de positie die de school innam in de organisatie van de anarchistiese beweging. Het was een vast punt van waaruit aktiviteiten ontplooid konden worden, ideeën en plannen besproken; een informeel ontmoetingscentrum, waaraan juist een niet straf of hiërarchies georganiseerde beweging grote behoefte heeft en dat tegelijkertijd een open kontakt had naar de hele samenleving. De latere kommune-scholen in Stelton en Mohegan weerspiegelen het feit dat de gehele beweging zich na de eerste wereldoorlog steeds meer terugtrok op een op zichzelf aangewezen en in feite vrij gesloten eigen wereldje.
In Avrichs boek weerspiegelt zich zo een heel stuk geschiedenis van het Amerikaanse anarchisme. Behalve allerlei - ook persoonlijke archieven - en gedrukt materiaal heeft Avrich veel korrespondentie en gesprekken gevoerd met leerkrachten en organisatoren en met oud-leerlingen. Velen van deze laatsten hebben "iets gemaakt" van hun leven, mede dank zij de school. Uit hun getuigenissen komt een duidelijk beeld van de moderne school naar voren; ondanks ups en downs: "een fijne school".

NOTEN

(1) Paul Avrich, The Modern School Movement. Anarchism and Education in the Unites States, Princeton, N.J., 1980.
De hier vermelde studies van P. Avrich zijn: The Russian Anarchists, Princeton, 1967; Kronstadt 1921, Princeton 1970; An American Anarchist: The life of Voltairine de Cleyre, Princeton 1978; Bakunin and the Unites States, International Review of Social History, Vol XXIV, 1979, Part 3; Kropotkin in America, International Review of Social History, Vol XXV, 1980, Part 1.
In het Nederlands verscheen van Paul Avrich onder meer een artikel "Bakoenin en Kropotkin", in: Spieghel Historiael, maandblad voor Geschiedenis en Archeologie, november 1979, Speciaal nummer: Anarchisme. Grepen uit zijn geschiedenis. Hierin staat ook de bijdrage van Raynaud.
(2) Zie voor F. Ferrer: Simon Radius, Francisco Ferrer, (Vrije Gedachte, Rotterdam 1979).

ONDERWIJSPOLITIEK EN EMANCIPATORIES ONDERWIJS

Simon Radius

"Zij mogen deze school best in de fik steken, omdat het meestal rekenen of zo is en omdat we straf krijgen in onze vrije tijd. Waarom laten de ministers ons altijd werken, waarom hebben ze dat in de wet? Waarom hebben ze niets leukers dan rekenen?" Een paar zinnetjes uit een brief van leerlingen van een "stimuleringsschool" uit een Utrechtse oude buurt. (1) De school in brand steken is dan misschien een middel om je woede op de school te koelen, maar het behoort niet tot de aktiviteiten waar een stimuleringsschool op voorbereidt. Stimuleringsscholen zijn scholen in oude volkswijken die trachten de deelname aan het onderwijs te verbeteren en die, na goedkeuring van de centrale instanties in Den Haag, daartoe extra voorzieningen krijgen. Deze hebben betrekking op personeelsvoorzieningen (extra schooltijden voor de onderwijzer en schoolleiders met vervanging, extra leerkrachten, voorzieningen voor het onderwijs aan buitenlandse kinderen, en in het geval van school-buurtprojekten waaraan ook CRM deelneemt, subsidiëring van opbouwwerkers en onderwijsopbouwwerkers). Verder extra materieelvoorzieningen (t.a.v. materiaal, lesmateriaal, behuizing ed) en tenslotte extra begeleidingsvoorzieningen via de schooladviesdiensten.

Sinds 1974 noemen we de situatie waarin buurtbewoners en hun kinderen in deze wijken moeten wonen, leren en spelen een achterstandssituatie: de bewoners hebben weinig onderwijs en beroepsopleiding genoten, de kinderen zien de school niet zo zitten, de buurt heeft weinig groenvoorziening en speelruimte, de behuizing is slecht. De buurten worden steeds meer bevolkt door buitenlandse werknemers waarvan de kinderen die hier geboren zijn tot een generatie behoren die meer nederlands dan vanuit de eigen kultuur is opgevoed: een bijzondere situatie waar nog nauwelijks een beleid voor is ontwikkeld, maar die wel veel hoofdpijn geeft aan ieder. En verder is er bij de gehele buurtbevolking een zekere gelatenheid ook t.a.v. hun eigen emancipatie, maar ook agressiviteit en tal van verschijnselen van "de zelfkant". Dikke boeken zijn erover volgeschreven. En de nota van Van Kemenade (1974) die een beleidsplan bevatte voor het onderwijs aan groepen-in-achterstandssituaties zet alle problemen op een rijtje en benadrukt ook de maatschappelijke en politiek-ekonomiese oorzaken van die achterstand, die met onderwijsmiddelen niet weggewerkt kan worden. Met die middelen kunnen wel de onderwijskansen (verbeteringen van de kansen op doorstroming naar het algemeen voortgezet onderwijs o.a.) worden verhoogd. Van groot belang lijkt daarbij de integratie van de kleuterscholen met de lagere school (integratie ko/lo) die tot de "basisschool" moet voeren - zodat men eventuele taalachterstanden sneller kan ontdekken - en de geintegreerde aanpak van onderwijsvernieuwing en welzijnswerk in deze buurten (buurthuizen, wijkorganen, opbouwwerk, onderwijsopbouwwerk). De nota sloot gelukkig niet aan bij de in de jaren '50 heersende trend die vooral oog had voor de ethies - normatieve tekorten van de bewoners van wat toen nog gewoon krottenwijken heette. Opvattingen die toen heftig be-

streden werden door de pioniers van het werken en onderzoek in deze buurten: Van Wijk in Rotterdam Jaap de Bruin in Den Haag, Herman Milikowski in Leiden.
De visie van Milikowski (de stukken werden toen als de "Lof der onaangepastheid" bekend) kwamen pas midden jaren '60 aan de orde. De problematiek als zodanig lijkt me nauwelijks veranderd. Wel de aanpak: de gedrevenheid van de pioniers heeft plaatsgemaakt voor radikale-dingen-willende opgeleide beroepskrachten die doorgaans niet meer zelf voortkomen uit deze bevolkingsgroepen, en de onderwijzers hebben een vriendelijker onderwijsopvatting, voelen weinig voor een patriarchale benadering van de kinderen en proberen iets meer te doen dan van hun onderwijs een zwak aftreksel te maken van het onderwijs in de "betere" buurten. Ik vind nog steeds dat het boek van J. Simonse, die in zijn "Belemmerde kansen" (1971) een sociologiese schets van de volksbuurt geeft en allerlei flitsen opsomt van een subkultuur-met-eigen-betekenis, van groot belang is voor werkers in deze "achterstandige" buurten.

ACHTERSTAND

Niettemin blijft het moeilijk het begrip "achterstand" van een heldere inhoud te voorzien. Enerzijds zitten er teveel ondertonen bij van het "nog-niet-toe" zijn aan het leef-, waarden- en aanpassingspatroon van de rustige burger waaruit blijkt dat de oude tekorten-theorieën nog bestaan, en anderzijds wordt in onderwijskundige zin die "achterstand" (in taal bijvoorbeeld, naar ook daarover zijn boekenkasten volgeschreven) "gemeten" aan de kunstmatig opgeschroefde niveaus van het prestatieleren. Het onderwijs is in het algemeen toch altijd nog sterk gericht op de leerprestaties en niet op de ervarings- en belevingswereld van het kind. De lagere school - die in tal van opzichten overigens verder is dan het voortgezet onderwijs - heeft toch nog steeds veel haast met leren lezen, schrijven en rekenen alsof de kinderen al aan het eind van het eerste leerjaar de Bijbel of het Kapitaal dan wel God en de Staat zelfstandig moeten kunnen lezen. Het voorbereidend lezen, rekenen en taal onderwijs zijn de heilige koeien van de schooladviesdiensten.
De school zou best wat kalmer aan kunnen doen en veel langer moeten blijven stilstaan bij het spontane taalgebruik, het steeds weer bezig zijn met de spreektaal in de kringgesprekken, het rollenspel, het werken in groepen, de diskussies in groepjes over allerlei deelthema's die bij het projektonderwijs behoren, en door steeds weer die wisselwerking met de werkelijkheid binnen en buiten het gezin, de school en al die leefwerelden over de hele wereld ter sprake te brengen. Heel wat minder kinderen zouden dan al op de lagere school niet meer vermorzeld worden door de voorbereidende technokratiese vorming, en hun natuurlijke nieuwsgierigheid en verbeeldingskracht behouden. Er is over de hele linie van ons onderwijs een geweldige afstand tussen dat wat de school te bieden heeft en dat wat de kinderen zelf interesseert. Juist op scholen met achterstandige kinderen is dit een van de oorzaken van de schoolafkeer en de agressiviteit op de speelplaats en in de buurt.
Toch zien we, ook bij scholen die in school-buurtprojekten werkzaam zijn, dat zij aanvankelijk vooral bezig zijn met het nadenken en uitpluizen van allerlei onderwijskundige aangelegenheidjes en vinden ze al die buurtbetrokkenheid maar lastig en het huisbezoek een onding dat niets oplevert. Als de school voor de "gewone" kinderen al niet de gelegenheid geeft om de kinderen het onderwijs als een volledig ervaringsproces te beleven, wat voor

kolossale veranderingen moeten er dan wel niet plaatsvinden bij de herinrichting van het onderwijs en de daarbij behorende mentaliteitsveranderingen bij ouders en leerkrachten en buurtbewoners, op basis van een geïntegreerde school-buurt en buurt-schoolaanpak? Gebeurt dat dan ook? O ja. En ook: o nee. Mensen blijken een hevige afkeer te hebben van de maalstroom waarin ervaringsprocessen-van-mensen-met-elkaar hen kan storten en zijn er niet aan gewend om uitbrekende konflikten als een positieve zaak voor een verdere, en diepergaande, voortgang te zien.

Bovendien zijn er teveel instanties die te pas en te onpas aan de handrem zitten of te gauw naar de noodrem grijpen. In 1974 was voor mij persoonlijk de belangrijkste reden om het OOV-projekt te mogen leiden die trotse zinsnede in de inleiding van de zo uitstekende nota "Onderwijs in de oude volksbuurten van Utrecht" (SAV 1974): "Uitgaande van het gegeven, dat (on)geschoolde arbeiders tot de benadeelde groepen in onze samenleving behoren - een benadeling die ook zeker in het onderwijs plaatsvindt! -wil dit projekt meehelpen die benadeling op te heffen. Dit onder het motto: het is beter om een achterstelling ongedaan te maken dan steeds maar met lapmiddelen te proberen de gevolgen ervan te verzachten en zo ook te verhullen". Onderwijs dat op deze wijze wil meehelpen moet dan aan minstens drie eisen voldoen: een visie bij de medewerkers die de "achterstand" vertaalt in benadeling, misschien wel uitstoting, omdat primair politiek-ekonomiese oorzaken de "achterstand" bewerkstelligen, oorzaken die voortvloeien uit de politieke en economiese inrichting van de maatschappij. Ten tweede: inzicht in het feit dat het leef-, gedrags- en waardepatroon van de "minst bevoorrechte" groepen wellicht beschouwd mag worden als een beschermend omhulsel van onverschilligheid-agressiviteit-apathie om een nogal uitzichtsloze leef- en werksituatie te kunnen overleven. En ten dérde dat de onderwijsstrijd op die basis gedragen moet kunnen worden door een strijdbare opstelling van de "basiswerkers", de onderwijzers en buurtwerkers die het dichtst met hun adem in de nek van de buurtbewoners zitten. Toch lukt het niet om vanuit deze optiek een projekt van de grond te krijgen. We zijn gewoon niet gewend om aan een diversiteit van meningen het hoofd te bieden, kunnen de processen die daaruit voortvloeien niet aan, en er is ons ook voorgehouden dat het zoeken naar kompromissen een achtenswaardige zaak is en dat we daartoe konfliktvrij moeten werken. Niet elk van de standpunten mag door zijn voorstanders worden nagestreefd maar er moet gewerkt worden vanuit een haalbare gedachtenovereenstemming en tegelijk is de voortzetting van het projekt van wezenlijk belang en die is afhankelijk van de beoordeling door de centrale instanties van gemeente en Rijk.

Maar ook elk van de deelnemende groepen kan steeds bij de handrem. En tot die groepen behoren ook de buurtbewoners zelf. Het zou teveel tijd vergen om het aandeel in de bijstellende mechanismen van elk der groeperingen, die in zo'n projekt meedoen, te omschrijven. Die strijd wordt ook niet openlijk gevoerd. Wat wel steeds rechtop blijft staan tussen alle doelstellingen die ondergesneeuwd raken en planning die anders moet, is het behoud van en de strijd om de (nieuwe) voorzieningen. De evaluaties worden dan ook meer met dàt doel voor ogen opgesteld. Ze zijn voor eventuele nieuwsgierige buurtbewoners bijna onleesbaar en niet voor hen bestemd.

TEGENKRACHTEN

Ik wil nog even doorgaan op de tegenwerkende krachten die van een buurt zelf uitgaan. Ook een volksbuurt heeft zijn gelaagdheid, en de verschillende

lagen hebben andere gezichtspunten. Er zijn er die geen politiek in de school willen, er is ook ongeïnteresseerdheid. De emancipatie die radikale onderwijs- en buurtwerkers voor staan is voor de buurtbewoners doorgaans geen gemeengoed, wat voor vele welzijnswerkers een onbegrijpelijke zaak is. De bevrijding van de arbeiders moet toch een zaak van henzelf zijn. Voor Oskar Negt, die met vele anderen geprobeerd heeft het Glocksee-projekt Hannover vanaf 1972 (het gaat om een "Grundschule", een lagere school) tot een voorbeeld te maken van wat een "Schule als Erfahrungsprozess" zou kunnen zijn, was één van de kernproblemen een antwoord te krijgen op de vraag hoe het toch komt dat de maatschappelijke ervaring en bewustwording bij de (ongeschoolde) arbeiders geblokkeerd is.

Hij komt na lange uiteenzettingen tot de konklusie dat er één grote blokkeringssamenhang aan het werk is, die vanuit drie kanalen gevoed wordt. De algehele schoolse en restriktieve organisatiestruktuur, verder de centrale plaats die het kognitieve leren inneemt bij het prestatiegericht onderwijs, en tenslotte de subjektiviteit van het kind die (oa) een "objektieve" kijk op het maatschappelijk gebeuren belemmert, ook als die kijk wordt "aangeboden" Daarom is het nodig, alsdus Negt, een zeer soepele organisatie- en inhoudelijke struktuur van het onderwijs in het algemeen, met mogelijkheden tot het beoefenen van "sociologies" denken en kollektief bevrijdend handelen (2).

Het is van belang dat maatschappelijke subgroepen zich ook langs deze weg van alternatieve scholen en van tegenscholen waar kunnen maken. Uit hoofde van variëteit, en op grond van het feit dat er een ontbrekend onderwijs aanbod is. Dan wel omdat zich ontwikkelingen voordoen, die langs de weg van de politieke besluitvorming in het parlement aan het onderwijsveld worden opgedrongen.

Dat laatste zien we bijvoorbeeld bij het politiek akkoord dat tussen de politieke partijen bereikt is over de invoering van de integratie kleuterschool-lagere school, tot "basisschool". Een van de argumenten, het sneller opsporen van "achterstand", hebben we al genoemd. Een tweede is de te grote afstand die zou bestaan tussen kleuterschool en lagere school, die drempel moet omlaag. Maar niet de drempel zoals het nu gaat wordt verlaagd, maar wordt de kleuterschool in zijn geheel opgetild, dan kom je er ook. In de afgelopen jaren hebben we gezien, dat leergericht onderwijs zich in de kleuterscholen nestelt. Zo wordt de kleuterschool het voorportaal van de leergerichte school, zodat op den duur de grens die het spelen en het spelend leren van het "echte" leren scheidt. wordt uitgewist. Die angst bestaat al jarenlang bij de kleuterleidsters en de opleidingsscholen. Maar tot een gebundeld verzet is het nog niet gekomen. Intergratie kan kinderen weliswaar ten goede komen, als zij maar de andere kant uitgaat: niet het leren moet worden vervroegd, maar het spelen moet op de lagere school langer worden vastgehouden als leervorm.

De grote spanning die er bestaat tussen de politieke beluitvorming over het onderwijsbeleid, en de inhoudelijke besluitvorming die vanuit de emancipatoriese onderwijskunde en pedagogiek tot stand komt maakt het ook in vele andere opzichten, onmogelijk om tot een vruchtbaar onderwijsbeleid te komen (3). In aansluiting hierop nog een ander voorbeeld.

De grote zorg die de gemeentelijke-en rijksoverheid aan de dag leggen om wat aan die "achterstand" te doen, maakt dat deze volksbuurten tot onderwijsvoorrangsgebieden verklaard worden. Overheden hebben ook redenen om bezorgd te zijn over opeenhopingen van "ongeletterde" armoemensen in armoewijken, want dit kunnen haarden van vernieling, opstandigheid en

verzet worden, en zeker in tijden van ekonomiese teruggang kan de onvrede over de verworvenheden die de demokratie te bieden heeft de pan uitrijzen.

KONJUNKTUUR

Het is niet toevallig dat men er tot nu toe niet in geslaagd is om die "achterstand" op een voor ieder bevredigende wijze in kaart te brengen, want zowel de achterstand in taal-denk ontwikkeling blijkt nogal mee te vallen als de school zich intensief met projektonderwijs gaat bezighouden en zich ontschoolst, en ook de familiale en pedagogiese "achterstanden" zijn zeer aanvechtbaar, en meer nog de "kulturele" achterstand die bij goedverdienende middenstanders ook niet al te hoog kan worden aangeslagen. Maar die achterstand laat zich vrij goed in burokratiese termen omschrijven . De achterstand van deze bevolkingsgroepen bestaat hierin dat zij onvoldoende participeren in het beleid van de overheid en ze zijn er kennelijk niet zo van doordrongen dat de overheid er ook voor hun welzijn is, zoals uit de verkrotting, de verwoesting van het Waterlooplein, van de Veluwe (enz.) blijkt. Zo wordt de overheids-"travesti" (zie redaktioneel) tot een pakket opgebouwd: met onderwijsmiddelen moeten de onderwijskansen worden aangepakt (niet via ekonomiese middelen door bijv. afschaffing van het loonsysteem met zijn verschillende waardering voor handarbeid(er) en hoofdarbeid(er) of radikale wijziging van het produktiesysteem) en met opbouwwerk en onderwijsopbouwwerk moet de bereidheid om deel te nemen aan het denken van de overheden worden vergroot. Daar word je mondig van dan word je je bewust van je staatsburgerschap. En kritiek mag ook, daar word je nog mondiger van.
Maat dit alles dan wel binnen de door de overheden opgerichte kaders - de formele inspraakprocedures en inachtneming van de voor ieder geldende spel- en gedragsregels. Dezelfde "travesti" zien we ook in de kaders die ontworpen zijn voor de ondernemingsraad, de schoolraad, de leerlingenraden: inspraakvormen die voor overheid en besturen niet bedreigend zijn als de groepen getalsmatig goed zijn samengesteld, de meerderheidsbesluitvorming gehandhaafd blijft en als dit hele gedoe zich maar onder een strak hiërarchiese verhouding blijft afspelen. Wat Sartre de "activité passive" noemt: mensen worden aangesteld of zijn werkzaam in kaders, die niet zelf voor inspraak vatbaar zijn, maar waarbinnen men verwacht wordt initiatiefrijk te zijn (4). Het wordt echter steeds duidelijker dat de autonoom werkende regeringen, zich beroepend op steeds wel te behalen meerderheidsbesluiten, niet meer tot de orde zijn te roepen. Zie de demonstraties tegen de bewapeningswedloop en de kernwapens, zie het gesjoemel met het ziektegeld en de verplichte arbeid voor werkloze jongeren. Geformaliseerde demokratisering ("inspraak") is gericht op het onder beheersing houden van echte emancipatieprocessen van welke aard ook, van alle echte bevrijdingsprocessen (5). Daar komt nu bovendien nog een probleem bij: jarenlang heeft bevordering van de doorstroming naar hogere onderwijsvormen in het middelpunt van de onderwijspolitiek gestaan. Dat heeft voor een groter werkkrachtenpotentieel gezorgd, maar de ekonomiese krisis heeft ook veel van die mensen overbodig gemaakt zodat het onderwijs en het opbouwwerk jonge mensen nu ook moeten voorbereiden op een maatschappij, waarin -ook in tijden van nieuwe hoogkonjunktuur!- de hoeveelheid vrije tijd steeds toeneemt en de 'verveling' niet langer alleen via het werk en de kontakten tijdens de werksituatie kan worden 'opgelost'. Daar heeft de onderwijspolitiek nog geen antwoord op. Onderwijswerkers en opbouwwerkers moeten zich meer koncentreren, vooral ook in onder-

wijsvoorrangsgebieden, op een strijdvaardiger verzet tegen autonoom werkende regeringen en parlementen en grotere vrijheid opeisen om aan de officiële kaders te gaan schudden, die momenteel een grote bedreiging voor het welzijn betekenen en die echte bevrijding van mensen en hele bevolkingsgroepen tegenhouden en binnen officiële kanalen rustig laten wegvloeien. Onderwijs en opbouwwerk moeten intensiever kontakt zoeken met wereldwinkels, wetswinkels, vredeswinkels, onderwijswinkels en zich ook strijdbaar kunnen opstellen tegen de koepels die in meerderheid de bestaande kaders rechtop helpen houden, maar verder voornamelijk bestuurlijk-restriktief bezig zijn, niet bewustmakend.

MIDDENSCHOOL

Er is nog geen politiek akkoord over de invoering van de middenschool (als 4-jarige school volgens de opzet van de officiele experimenten) noch over de invoering van het (nu 3-jarige) voortgezette basisonderwijs. Evenmin over het probleem of dit schooltype de kategoriale scholen (lbo-mavo;havo; vwo) gaat vervangen, dan wel of dit er als "vierde spoor" bij komt. We lopen trouwens toch niet bepaald voorop met ons denken over de middenschool. Zweden (grundskola) en Italië (scuola media) wèl, zowel met de experimenten 1950 en de invoering (1962). In Zweden werd de middenschool na 12 jaar expirimenteren door het parlement aanvaard als enig schooltype voor alle leerlingen van 6 tot 16 jaar, Finland en Noorwegen volgden (1968/'69), dan Denemarken en Frankrijk (collège) in 1975, Griekenland en Engeland (comprehensive school) in 1976. In West-Duitsland begon het eerste experiment met de "Gesamtschule" in Berlijn, in 1968. De middenschool is er in die landen gekomen onder drang van de sociaaldemokraten, behalve in Frankrijk: socialisten en kommunisten vonden dat de konceptie van de middenschool teveel geënt was op de werkgeversbehoeften en dat de oorzaken van de ongelijke kansen niet in het onderwijs lagen, maar in de politiek-ekonomiese orde en het produktiesysteem, dat zijn uitwerking al uitoefent in de vroege kinderjaren.

In de BRD (6) is de diskussie over de middenschool hoog opgelopen. Enerzijds vanwege politieke kontroversen tussen SPD (voor) en de CDU/CSU (van gematigd vòòr tot pal tegen). Voor de laatsten betekent de middenschool teveel een afrekening met het aloude burgerlijk schoolsysteem, gerangschikt naar klassen en standen. Voor de SPD omdat de middenschool vooruitloopt op de open maatschappij, die vorming niet afhankelijk stelt van afkomst en milieu. Maar de kontroversen over de onderwijskundige aspekten halen meer overhoop. Een radikaal-links pedagoog als Herbert Stubenrauch (Frankfurt) heeft de neiging zich geheel van de middenschool af te keren, omdat de onderwijsvernieuwing in de zin van een emancipatorisch Gesamtschule" niet radikaal verloopt, maar in burokraties vaarwater terecht komt.

De voorstanders van de "sozial-technokratische Gesamtschule" ijveren voor het doelmatig werken met nivogroepen, waarbij de leerlingen volgens prestatiegroepen worden gesorteerd. Dat werkt lekker voor iedereen, vooral voor de vluggers. In de kortste keren leidt dit uiteraard tot selektie volgens het driesporig schoolsysteem dat juist door het middenschool-konsept zou worden afgeschaft. Als men echt dit model afwijst - maar dat ziet er nog niet naar uit - dan blijft alleen over het experiment met nieuwe leervormen en/of nieuwe opvoedingsgemeenschappen. Maar mensen als H. Stubenrauch, Hartmut von Hentig, Hans Rolff (Dortmund), en zoals we gezien hebben Oskar Negt (Hannover) willen voor alles een diepgaande verandering in de inhouden van het onderwijs.

en daaruit volgen vanzelf konsekwenties voor de werkvormen, de vakkenintegratie, de sociale relaties en de onderzoektechnieken. Zij spreken van "soziales Lernen". Onderwijs moet voor hen primair afgestemd zijn op maatschappijverandering en het onderwijs moet opvoeden tot de politiekhandelende mens. Hand in hand daarmee moet de kognitieve prestatiegerichtheid worden teruggedrongen. Politieke vorming kan geen apart vak zijn, maar moet alle vakgebieden doordringen.

Dit alles stoelt op een andere konseptie over wat de school is en leidt tot allerlei nieuwe diskussies over de zin en het doel van de school en de nagestreefde eenheid van leren en handelen. De losse vakken met hun kunstmatige scheidingen moeten plaats maken voor vier vakgebieden, die steeds via projekten aan de orde komen: maatschappij, natuur en techniek, kommunikatie, kunst(en) en spel. Nivogroepen worden afgewezen. Binnen de projekten kan men juist goed met heterogene groepen (leerlingen van diverse belangstelling en motivatie) werken, want leerlingen zoeken deeltaken naar eigen interesse en motivatie, de enige kriteria die van belang zijn bij de herdefiniëring van het begrip "school".

De ervaringen opgedaan oa in Bielefeld wijzen erop dat men op deze wijze nooit tot een éénvormige middenschool kan komen, want leerlingen maar ook leerkrachten moeten de vrijheid hebben eigen wegen te gaan, als men echt ernst maakt met de school als ervaringsruimte. Dat vraagt om een afzien van centralistiese beleidsvoering, om autonomie van afzonderlijke scholen of scholenkoppels en om verplaatsing - uiteindelijk - van de onderwijs "macht", die nu berust bij de regelwoede van de politici en de ambtenaren, naar de betrokken schoolraad van de middenscholen.

Naast deze strijd om de school is er in de BRD een rijk aanbod aan Freie Waldorfschulen, Freinetscholen, alternatieve scholen en tegenscholen, Zij vormen eilanden in de grote slag, maar velen zijn ervan overtuigd dat onderwijsvernieuwing zich juist vooral in die oasevorming kan ontwikkelen, omdat de van bovenaf geleide onderwijsvorming zich toch altijd blijkt af te spelen in organisatoriese en burokraties-technokratiese kaders, die systeembevestigend werken (7).

EXPERIMENTEN

In Nederland zijn de eerste experimenten met een geheel of gedeeltelijk geïntegreerde middenschool omstreeks 1970 begonnen in een aantal scholen die al jaren bezig waren andere wegen te zoeken voor hun onderwijs. In Heijthuizen (L), Amsterdam (Bijlmer), Lelystad en Utrecht (Jenaplan-middenschool). Sindsdien is het aantal experimenten en uitvoeringsprojekten toegenomen. Doelstellingen: een groter en breder vormingsaanbod, wat langer uitstel van de eigenlijke beroepskeuze, bevordering doorstroming arbeiderskinderen naar hogere beroepsopleidingen, meer individuele benadering en tevens meer groepswerk. Ook hier spelen argumenten mee om - met onderwijsmiddelen - van de oude klassetegenstellingen ("lage" en "hogere" milieus en bijbehorende schooltypen) af te komen. Ook bij ons doet zich een strijd voor tussen drie groepen, al is die nog niet zo geprofileerd als in de BRD. Die tussen de tegenstanders, de voorstanders, en de radikaal-progressieven (of hoe je deze laatste groep noemen wilt). Die diskussie lijkt soms gevoerd te worden alsof men nooit intensief kennis genomen heeft van alle ontwikkelingen die zich al sinds de jaren '50 in Zweden en Italië en daarna in de overige landen hebben voorgedaan (8). Zonder meer staat m.i. vast, dat de buitenlandse ervaringen en de ervaringen met doorstroming vanuit het Utrechtse projekt, emancipatoriese

(middenschool) projekten in staat blijken de koppeling van sociaal milieu aan de hoogte van het schooltype te ondergraven. Maar ook blijkt dat velen met déze winst, die van de humanisering, tevreden zijn. Voor de radikaal-progressieve onderwijshervormers echter niet, als niet ten minste de maatschappelijke oorzaken van de ongelijkheid, de politiek-ekonomiese organisatie, als steeds terugkerende lesinhouden aan de orde komen. Of nog liever, dat deze uitmonden in handelingsperspektieven vanuit de school en/of de buurt.

Als dit niet gebeurt is de middenschool op hetzelfde spoor beland als veel Freinetonderwijs, dat wel de drukperstechnieken overneemt, maar niet de achterliggende filosofie van het Freinet-model. Het ziet ernaar uit dat een aanzet tot deze perspektieven wel aanwezig is in de jenaplanmiddenschool Utrecht. Ook vele deelnemers aan het OOV-projekt stond die koppeling voor ogen. De voorstanders van een strijdende school zouden zich moeten koncentreren op de afbraak van de kognitieve leergerichtheid van het onderwijs, op het langer speelshouden van het leren, op de stelselmatige invoering van projektonderwijs, en op het verzet tegen de betuttelende bijstellingen die vanuit een centralistiese onderwijspolitiek worden gevraagd. Kortom om meer zelfbeschikkingsrecht van de scholen en de werkers zelf.

NOTEN

(1) *OVV-krant voorjaar 1978 (S.A.C. te Utrecht).*

(2) *Oskar Negt - Schule als Erfahrungsprozess (in Schulversuch Glocksee. 1977). E. Manzke - Glocksee Schule. Bericht, Analyse, Materialien (Berlin 1981)*

(3) *H. Riddersma - Middenschool: integratie tussen algemeen vormend onderwijs en beroepsgericht onderwijs (in Info, Instituut voor Onderwijskunde RU Groningen, juli 1975) Aldaar op blz. 159: "De onderwijsvernieuwing moet in feite gerealiseerd worden door de direkt betrokkenen in het onderwijsveld" en "De strikte scheiding tussen de funkties van het onderwijsbeleid (beleidsvoorbereiding en politieke besluitvorming) en de onderwijskunde (onafhankelijke informatie aandragen) is grotendeels verantwoordelijk voor de onmogelijkheid tot konstruktief onderwijsbeleid op lange termijn".*

(4) *J.P. Sartre - Critique de la raison dialectique (1960)*

(5) *Wolfgang Beck - Demokratie in de wijken (van Gennep 1974, blz. 208vv)*

(6) *Herbert Stubenrauch - Gesamtschule oder Alternativschulenentwicklung? (Neue Deutsche Schule 32, 1980), Hans-G. Rolff (red) - Strategisches Lernen in der Gesamtschule (Rowohlt 1974); Hans-G. Rolff - Soziologie der Schulreform (Weinheim 1981); H. von Hentig - Systemzwang und Selbstbestimmung (Klett 1974; Lehrergruppe Laborschule - Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest (Rowohlt 1977).*

(7) *J. Ramseger - Gegenschulen. Radikale Reformschulen in der Praxis (Bad Heilbrunn 1975); I. Illich - Almosen und Folter (München 1970), Schulen helfen nicht (Reinbek 1972); D. Goldschmidt en P.M. Roeder (red) Alternative Schulen (Stuttgart 1979).*

(8) *Uitvoerige informatie over de Middenschool in: Info Groningen (2e jaargang nr. 8 - 6e jaargang nr. 5 - 10e jaargang nr. 2); Katernen "Van School naar Middenschool" (Informatiepunt Experimenten Middenschool, Postbus 30, Hoevelaken)*

VERNIEUWEND ONDERWIJS EN MIDDENSCHOOL

Henk de Vries

Al voor de publikatie van de kontouren-nota door minister van Kemenade in 1975, zijn een klein aantal scholen met een vernieuwingsproces begonnen, dat uiteindelijk moet leiden tot middenschoolonderwijs. De minister noemde vier uitgangspunten waarop de te ontwikkelen middenscholen uiteindelijk gebaseerd moeten zijn. De scholen die intekenden als mogelijke toekomstige middenschool, zagen een mogelijkheid hun ideeën een groter (geaccepteerde) status te geven. Scholen die al in een vernieuwende ontwikkeling zaten die leek op die van de middenschool, konden zich immers nu gaan beroepen op de uitgangspunten van de minister. Elke experimenterende school probeert vanaf '75 vanuit de eigen werkelijkheid, invullingen te vinden voor ander onderwijs met andere leerdoelen.

Door die uitgangspunten zijn de kenmerken van middenschoolonderwijs als volgt te noemen (1):

a.) Vroegtijdige en eenzijdige selektie wordt zoveel mogelijk tegengegaan en vervangen door de determinatie naar wisselende groepen van bezigheid en studie nivo.

b.) Het min of meer definitieve tijdstip van studie-en beroepskeuze wordt zo ver mogelijk naar het 16e jaar verschoven.

c.) De gelijke kansen, dat wil zeggen: de reële mogelijkheid van alle leerlingen tot ontplooiing, wordt zoveel mogelijk centraal gesteld.

d.) Daarbij gaat het zeker niet om alleen intellektuele en techniese kwaliteiten, maar zeer zeker ook om kwaliteiten op kreatief artistiek, organisatories en sociaal gebied.

e.) De leerprocessen zijn zo veel mogelijk op de verschillende aard van de leerlingen afgestemd.

Het gaat mij er nu niet om de gelegenheid te benutten, uit te leggen hoe goed middenschoolonderwijs er uit zou moeten zien. Ik hoop alleen een tip van de sluier op te lichten van een school (2), die op zijn manier bezig is middenschool te worden. Het is slechts een tip omdat het hele veranderingsproces zoveel aspekten kent die op elkaar inwerken, dat het een onmogelijke taak is een volledige beeldbeschrijving te geven. Zo'n "tip van de sluier" kan op verschillende nivo's opgelicht worden. Hoe bijv. moet een door de school pas ingeslagen brede weg, al meteen weer versmald worden, omdat de regering een nieuw beleid uitstippelt en voorschrijft. Hoe moet een school een organisatie ontwikkelen waarin alle geledingen, inklusief de leerlingen, moeten kunnen funktioneren? En hoe moet je je onderwijs inrichten zodat kinderen zoveel mogelijk eigen beslissingen kunnen nemen tav eigen handelen? Dat dit laatste, vrijheid van handelen, dat konflikteert met het verplicht moeten volgen van onderwijs en het verplicht moeten aanleren van bepaalde vaardigheden (juist ook om zo zelfstandig mogelijk te kunnen handelen) zal steeds een punt van diskussie blijken: zowel op beleidsnivo als op schoolnivo. Dit artikel valt eigenlijk door de titel al in twee stukken: vernieuwend onderwijs en middenschoolonderwijs.

Ik heb de titel "Vernieuwend onderwijs" gekozen omdat er veel ideeën zijn over wat vernieuwing in het onderwijs nu eigenlijk is en of de mid-

denschool daar nu wel bijhoort. De vriend van de middenschool vindt dit de beste vernieuwing ooit op beleidnivo geformuleerd. Een ander die toch niet direkt een tegenstander van de middenschool is te noemen, vindt dat er juist streng geselekteerd dient te worden om kinderen juist een zo goed mogelijke kans tot ontplooiing van hun eigen mogelijkheden te geven.

De werkelijke vernieuwing zit dan in het doorbreken van de maatschappelijke klassen in radikaal-socialistiese zin. Dus bij een vernieuwing van de maatschappij. Pas na de afschaffing van de ongelijke honorering van hand- en hoofdarbeid en de invoering van gelijke waardering van de toch verschillende kwaliteiten van mensen in het arbeidsproces is het mogelijk kinderen (en volwassenen) gelijke ontplooiingskansen op school te verschaffen. Zelf zie ik de middenschool als een instituut waar de scherpe kanten van het kapitalisme worden bijgeschaafd. Die scherpe hoeken werden al eerder ontdekt door bijv. Freinet in Bar -sur- Loop. Freinet benutte alle eigen mogelijkheden door zelf maar te gaan experimenteren. Als je denkt aan het emancipatoriese karakter dat een middenschool dan zou moeten krijgen, denk je dat er toch zeker een aantal ideeën van Freinet zijn overgenomen. Maar in het licht van bovengenoemde tegenstelling moet de werkelijke vernieuwingswaarde van de middenschool nog blijken. En hiermee dus een positieve waardering voor de ideeën van Freinet.

Ik geef een korte zeer beperkte beeldbeschrijving van een school die het middenschoolproces is ingestapt. Uit de beeldbeschrijving is zeker het karakter van de vernieuwing te halen. Vanuit de beschrijving zijn ook een aantal opmerkingen te maken over ontwikkelingen in het land, betreffende de middenschool. Welke in het kader van dit tijdschrift zeker genoemd mogen worden.

Vernieuwing is volledig in termen van kommunikatiemogelijkheden tussen personen en instanties te beschrijven (3). In het proces zoals dat bij ons op school plaats vindt, zijn drie gebieden te noemen waar nieuwe ideeën kunnen ontstaan. Goede kommunikatie tussen die drie gebieden zorgt er uiteindelijk voor dat de ideeën ook werkelijkheid kunnen worden. Als eerste gebied noem ik de vernieuwingsideeën van de individuele docenten. Docenten hebben ideeën (dromen en idealen) over hoe ze hun eigen onderwijs vorm zouden willen geven. Die ideeën ontstaan uit ervaringen in vroeger onderwijs en opleiding enz. Het tweede ideeëngebied is de school zelf. De school kent een bepaalde traditie. De school heeft ook een bepaalde overlegstruktuur, waar de ideeën van alle medewerkers bij elkaar komen. De innovatieve waarden van de school als geheel zijn te vinden in het ontwikkelde scholingskoncept. Het derde gebied is dan de door het ministerie ingestelde werkgroep, die vanuit eigen optiek het innovatieproces begeleidt. Zo'n werkgroep organiseert bijeenkomsten voor de betreffende scholen in heel het land, organiseert landelijke samenwerkingsgroepen, enz. Dit allemaal om een aantal ontwikkelingen operationeel overdraagbaar te maken. Op zich is het best een goede gelegenheid om met elkaar aan het werk te gaan, om eerder genoemde uitgangspunten van de middenschool te realiseren. De belangrijkheid van elke groep moet dan wel gewogen worden.

En hier zit dan het probleem, dat de vernieuwing eerder tegenhoudt dan stimuleert. De regering zal het zeker centralisties aan willen pakken. De begeleiding van de innovatiewerkgroep, met alle bijbehorende onderzoeken, moeten leiden tot zo efficiënt mogelijke algemeen geldende en dus te generaliseren strategieën. Het liefste zouden de experimenterende scholen al moeten voldoen aan bepaalde wet-

matigheden. Vaak (eigenlijk altijd) worden er dus vanachter een buro, aan de hand van kwantitatief ontstane wetenschappelijke theorieën, innovatiemodellen en zelfs leerplanmodellen ontwikkeld. Je kunt zeggen dat er ook nu weer een voortdurende objektivering plaats vindt van onderwijsproces omdat de regering een bepaald beleid moet kunnen uitstippelen. De scholen vinden het scholingskonsept het belangrijkste stuk werk.

SCHOLINGSKONSEPT

In het scholingskonsept staan de uitgangspunten van de school en het is daarom het dokument waarop het feitelijke onderwijs gebaseerd wordt. De docenten op hun beurt kunnen wat voor ideeën dan ook hebben, zelfs als deze volledig geaksepteerd in het scholingskonsept staan; zij staan oog in oog met de kinderen. Wat laten zij prevaleren? Het planmatige, gesloten kurrikulumachtige model van de leerstof of hun vaak intuitieve benadering van kinderen, waaruit kinderen hun eigen onderzoeken kunnen starten en struktureren.

Als het om een beeldbeschrij[illegible] gaat zoals in dit artikel, moet het scholingskonsept centraal staan. Eigenlijk moet het scholingskonsept altijd centraal staan; ook bij landelijk geregelde begeleidingsmogelijkheden. Het unieke schoolproces is veel belangrijker en moet ook als zodanig erkend worden. Ook het landelijk beleid zou ontwikkeld moeten worden, met de schoolprocessen in het achterhoofd. Niet generaliseren, maar zoeken naar kwaliteit en die herkennen en erkennen. Hoe ziet het proces er bij ons op school uit?

De traditie van de school voert terug naar de ideeën van Kees Boeke en Peter Petersen. De misschien belangrijkste konklusie van hun werk is, dat de school streeft naar een zo open mogelijke situatie, waarin de school de taak heeft zo'n klimaat te scheppen dat de leerlingen zelfontdekkend en probleemoplossend bezig zijn. Hiermee eigenlijk aksepterend dat dé struktuur niet bestaat. Dat alle medewerkers en kinderen te allen tijde de kommunikatie naar elkaar "open" moeten houden. Petersen komt tot een viertal basisvormen van menselijk verkeer: gesprek, spel, werk en viering. Alle vier de vormen moeten gelijkwaardig voorkomen in de werkelijkheid van de school (4). Boeke kwam in 1945 tot het begrip sociokratie, als een onderscheiding van diktatuur en vaak centralistiese demokratiese besluitvorming (5).

De school vraagt dus een flexibele situatie om zo goed mogelijk alle vormen van menselijk verkeer plaats te laten vinden en een kreatieve inzet van iedereen. De school heeft de uitgangspunten geformuleerd (6). Het scholingskoncept is daardoor streefmodel geworden. De school gaat in zijn geheel op weg, naar een realisering van het koncept. Het is natuurlijk niet zo dat het scholingskoncept (ook vaak schoolwerkplan genoemd) zomaar tot stand komt. Er is hulp nodig. Die hulp moet van buitenaf komen omdat vaak de tijd en de know-how op school niet aanwezig is. De aangewezen groep is de eerder genoemde innovatiegroep. Onze school heeft echter gekozen voor een eigen strategie. De hulp van buiten af kwam uit het Montessori-, Vrije School- en Jenaplan-onderwijs. De eigen schoolideeën werden voorgelegd aan mensen uit het bovengenoemde onderwijs en hun reakties werden weer opgenomen in het scholingskonsept. Een aantal ideeën zijn al werkelijkheid, omdat ze juist uit die werkelijkheid zijn ontstaan. Een aantal uitgangspunten zijn wensen van de medewerkers en een aantal andere uitgangspunten zijn opgenomen, omdat de regering dat wilde. Je zou kunnen zeggen dat er in de realiteit van alle dag een voortdurend spanningsveld is tussen wensen en werkelijkheid. Dat spanningsveld

wordt konkreet als de "schoolwerkelijkheid" in een aantal basisbegrippen samenvat:
individuele ontplooiing (met de altijd open vraag, is er een juist evenwicht tussen kognitieve, emotionele en motoriese ontwikkeling?)
socialisering (hoe wordt er bijv. omgegaan met elkaars vrijheden?)
pedagogiese zorg (zijn er voldoende konkrete situaties waarbij sociale bewustwording geleerd kan worden?)
onderwijskundige zorg (kunnen kinderen geboeid worden met de zo bekende wereld van alledag?)
relaties (kunnen docenten of mentoren een zo gelijkwaardig mogelijk relatieweb opbouwen?)

MIDDENSCHOOL

Aan de basis van het spanningsveld tussen de wens en de werkelijkheid, ligt natuurlijk ook de strijd tussen volledige vrijheid van handelen van iedereen en vrije keuze van leerinhouden en datgene dat moet. En dit alles in verband met het feit dat scholen over het algemeen genomen een veel grotere taak krijgen in wat je zou kunnen noemen, waardenverduidelijking en waardenontwikkeling. Een taak die vroeger de ouders alleen op zich namen. Het is juist het "open" houden van alle vragen, die iedereen verplichten elke dag weer een weging te maken in dat spanningsveld. Het is ook hierom dat een school kleinschalig moet zijn. Iedereen moet herkenbaar zijn voor iedereen. Want slechts dan zijn werkelijke processen bij kinderen en leerkrachten te herkennen en erkennen.
Terugkomend op de titel, onze school is een weg ingeslagen waarin gebeurtenissen tussen mensen als belangrijk goed worden gezien.Het is dan vanzelfsprekend dat onze school een eigen unieke problematiek kent. En dit konflikteert regelmatig met de door de regering ingestelde begeleidingsgroep. Een voorbeeld hiervan is, dat de regering bepaalde onderzoeken die de school niet aantrekkelijk vond, gewoon verplicht stelde. Er zijn ook echter andere onderzoeken gaande; nl. de schoolgebonden onderzoeken. De onderzoekers stellen met de school samen vast, wat er onderzocht gaat worden. Onze school koos nu precies een onderzoek dat zicht moet geven op het bovengenoemd spanningsveld (7).
De uitgangspunten van de middenschool zijn veelbelovend. Maar zoals ik al heb beschreven in andere termen worden de politieke beslissingen aangaande het onderwijs niet op basis van onderwijskundige argumenten genomen. Het spel der partijen kent eigen wetten. Onderwijsministers die ekonoom zijn, zullen het onderwijs ook ekonomies behandelen. Onderwijs is voor hen een bepaalde investering waar een bepaald rendement uit moet komen. Men kan nog maar steeds niet aan het idee wennen dat juist het vormings- en ontplooiingsbeginsel geen of nauwelijks rendement heeft in ekonomies meetbare termen. De technokratie doet zo zijn intrede in onderwijsprocessen en er zal weinig ruimte zijn voor vorming. Met zo'n minister is het bovendien moeilijk diskussiëren over kleinere klassen. Met onderwijs in zulk soort situatie wordt nogal een koehandel gedreven. Het verlies van de PvdA in de verkiezingen van mei '81 heeft de realisatie van de middenschool behoorlijk in gevaar gebracht. Hierdoor dreigt juist het meest belovende aspekt in de uitgangspunten, het emancipatories onderwijs, tussen de wal en het schip te geraken.
Zoals ik heb laten zien kunnen schoolprocessen wel als basis dienen voor onderzoek; helaas nog niet als basis voor beleid. De struktuur is daar toch te grootschalig voor en daarmee is ook het geld niet beschikbaar. Op een schilderij van Co Westerik uit 1961 zie je een schoolmeester afgebeeld "die zijn ene hand behoedzaam op het hoofd van een kind legt, maar tegelij-

kertijd dit kind met zijn andere hand in de wurgende greep houdt" (8). Een schilderij dat in termen van Illich (9) de afhankelijkheid van een kind met zijn leraar laat zien. Illich introduceert deze geschetste afhankelijkheid, om machtverdeling in onderwijssituaties te kunnen beschrijven. Illich waardeert deze afhankelijkheid dan ook negatief.

Als gevolg van deze altijd optredende machtverdeling, wil Illich het huidige onderwijsmodel, gebaseerd op instituten en de plicht die te volgen afschaffen. Het schilderij kun je vandaag ook zien als een personifikatie van onderwijsvernieuwing (het kind) en middenschool (de meester).

NOTEN

(1) *J.A. van Kemenade, Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel ('s Gravenhage, 1975)*

(2) *De school die model staat voor deze beeldbeschrijving is de IVO-Jenaplan Middenschool P.F. van Overbeeke te Utrecht. De school is sinds 1958 IVO-school, sinds 1971 Jenaplanschool en sinds 1977 met het middenschoolproces bezig.*

(3) *Er zijn nu veel onderzoeken te noemen, waardoor men beter inzicht heeft kunnen krijgen in innovatieprocessen. ik noem één boek omdat dit veel waardevolle suggesties geeft ten aanzien van waarden en maatschappij verandering: Bennis, W.G., K.D. Benne, en R. Chin (redaktie) The planning of Change (New York: Holt, Rinehart en Winston 1961) Een aantal onderwijssociologen zijn begonnen een set van problemen te beschrijven, om zo het onderwijs in de huidige vorm beter bestudeerbaar te maken. Alle schrijvers van artikelen hebben geen enkele bestaande definitie over onderwijs geaksepteerd. Zie: M.F.D. Young, Knowledge and Control (Collier, McMillan, London 1971) In het bijzonder wijs ik op het pedagogies kader beschreven door Basil Bernstein in "On classification and framing of educational knowledge"*

(4) *Peter Petersen, Der kleine Jenaplan (Beltz, Weinheim, 1974)*

(5) *Kees Boeke, Een redelijke ordening van een mensengemeenschap (Bilthoven 1945)*

(6) *"Scholingsconcept en schoolwerkelijkheid" Utrecht, mei 1979.*

(7) *Berkenbosch, J. en F.S.J. Riemersma "Tussen wens en werkelijkheid" een onderzoek naar de verwerkelijking van het scholenkonsept van de P.F. van Overbeeke school (SCO, Universiteit van Amsterdam, november 1981)*

Hasselt, R. en W. Stelling "Twee mentorklassen van de P.F. van Overbeekschool (SCO Universiteit van Amsterdam, maart 1981)

Maar ook hier komt de vraag; wat gebeurt er met de gegevens verzameld door de onderzoekers? Komt er nu inderdaad een beleid dat op het schoolproces is afgestemd? Mogen we dus rekenen op aan onze schoolgebonden hulp van buitenaf? Denkende aan verschillende innovatieprojekten en het geringe gebruik dat de overheden plegen te maken van opgedane ervaringen en processen op de werkplekken, geloof ik niet dat de regering er ook maar iets mee doet.

(8) *Co Westerik (1924) o.a. docent aan de Koninklijke Akademie voor Beeldende Kunsten in Den Haag. De afbeelding komt voor in de Catalogus Kontrasten, 22 Nederlandse kunstenaars van nu (Haags Gemeentemuseum 1970) blz. 25.*

(9) *Ivan Illich - Deschooling society (New York 1970). Nederlandse vertaling Ontscholing van de maatschappij, met een inleiding van L. van Gelder (Baarn 1972).*
Toine Kreykamo e.a., Waar blijf je met Ivan Illich (Baarn 1974)
Hartmut von Hentig, cuernavaca oder Alternativen zur Schule? (Klett, Stuttgart, 1971).
Joel Spring, A primer of libertarian education (Free Life, New York 1975) waarin o.a. ter sprake komen I. Illich, P. Goodman, Ph. Ariès, F. Ferrer en L. Tolstoi.



DE WANKELE BASIS VAN ONDERWIJSSTIMULERING

Fred Penninga

Onderwijsstimulering richt zich op de organisatie en ontwikkeling van een min- of meer samenhangend aktiviteitenpakket op onderwijsgebied in-brede-zin, bedoeld voor allerlei bevolkingsgroepen in een begrensd gebied (buurt, wijk, regio). Het gaat dus niet alleen om kinderen, vrouwen of buitenlanders. Enkele jaren geleden, onder Pais nog, werd een kleine koerskorrektie (alles behalve een strukturele beleidsombuiging) toegepast om onderwijsvernieuwing een bredere basis te geven: projekten die een aantoonbare relatie tussen onderwijs en welzijnswerk in oude buurten konden aantonen kwamen voor subsidie in aanmerking (twee poten: een O & W poot en een CRM poot.) Er zijn maar weinig van deze projekten

Eén van de onderwijsstimulerings-projekten is het zogeheten "kombinatiepakket' Utrecht. Daarin wordt gepoogd om "van-onder-af" te komen tot patronen van onderwijs-stimulering. Het kombinatiepakket heeft zich in Utrecht gedecentraliseerd in drie afzonderlijke wijken. Een daarvan is Pijlsweerd. Voor 1978 waren er al allerlei school-buurtkontakten vanuit scholen zelf en vanuit een Van Kemenadeprojekt via het schooladviescentrum. Tegen 1979 waren alle kleuter- en lagere scholen aangesloten bij dat projekt, het OOV- projekt (Onderwijs en Oude Volksbuurten). Vanaf 1976 was er ook al sprake van een toegevoegde werksoort, onderwijs-opbouwwerk, binnen de instelling voor buurtwerk in Pijlsweerd.
In 1979 werd heel deze ontwikkeling ondergebracht in het genoemde "kombinatiepakket". En om 'Den Haag' te laten zien dat hier psrake was van een *aantoonbare relatie tussen onderwijs en welzijnswerk*, werden afspraken gemaakt met betrekking tot de organisatie en vormgeving van een onderwijs-buurt-informatieaktiviteit.
Deze aktiviteit omvat: een onderwijs-buurt-krant; een spel-opvoed-en-onderwijs-winkel; een kursus voor ouders over scholen-en-onderwijs èn een kursus voor leerkrachten over buurt-en-bewoners. De ondersteunende organisatie van het geheel wordt geregeld in het "onderwijs-buurt-overleg Pijlsweerd" en daarin zitten afgevaardigden vanuit al die instellingen, groepen en aktiviteiten (inklusief een vertegenwoordiging van de enige instelling voor voortgezet-onderwijs - LAVO/LHNO/LEAO - die de buurt rijk is).
Al met al wordt er nu dus sinds pakweg 1975 in Pijlsweerd aan onderwijsstimulering gewerkt. En de tijd van experimenten en oriëntaties moet nu maar eens zijn afgelopen. Eerder dringt de gedachte zich op, dat het de hoogste tijd wordt voor een grondige analyse. Een op alle plekken en door alle betrokkenen diep-nadenken over: doel, werkwijze, funktie en nut van een dergelijk opgezette vorm van onderwijsstimulering. Want, wil er geknokt gaan worden voor behoud van de langs deze weg verkregen extra voorzieningen (een hoop geld, een heel school-begeleiders-team, een extra onderwijs-opbouwwerker en 6/9 leerkracht per scholen-koppel), dan zal toch eerst gekeken moeten worden naar "hoe het allemaal bevalt".
Vragen die daarbij beslist een rol zullen spelen zijn: Welke knelpunten speelden - rond 1975 - een rol? Wat is

er aan die knelpunten gedaan? Welke voortgang is geboekt en welke stilstand valt te konstateren? Wie heeft daarin welke rol(len) gespeeld? Waar zijn welke fouten door wie gemaakt? Verder? Hoe?.

Speciale aandacht in de analyse zal geschonken moeten worden aan het optreden van drie min-of-meer elementaire 'groepen' die hebben deelgenomen aan het onderwijs-stimuleringsproces. Ouders, leerkrachten en welzijnswerkers. Zij zijn gezamenlijk de dragers-van-de-vooruitgang en hebben ook allen de handrem-op-de-ontwikkeling binnen hun bereik. Door deze drie groeperingen te noemen vallen een aantal andere ietwat buiten het beeld. Schoolbegeleiders, landelijke en plaatselijke overheden (inklusief hun inspekties) maar ook leerlingen van de betrokken scholen en 'overige' bewoners uit Pijlsweerd. Zeker zullen ook die groepen de revu moeten passeren in een grondige analyse.

En dan zal er een hoop van wat maar steeds is verdoezeld -omwille van de noodzakelijke samenwerking om hoe dan ook tot enige voortgang te kunnen komen - schrijnend pijnlijk aan het licht komen. En vooral ook zal dan aan de oppervlakte moeten komen hoe alle deelnemende groepen hun betrokkenheid en aktiviteit bij het projekt vanuit verschillend ingekleurde achtergrond-faktoren motiveren.

In feite is dit een vraag om een brede (niet alleen utrechtse) maatschappelijke diskussie over de rol, positie, funktie, doelen en verwachtingen van al die onderscheiden groepen. Daarbij zullen wederzijds vooroordelen en misvattingen en verborgen bedoelingen moeten worden ontmaskerd. Tegelijkertijd zal dan daarmee de werkelijkheid eindelijk eens moeten worden blootgelegd. Au!

VERSCHEIDENHEID

Goed. Ouders, leerkrachten en welzijnswerkers dus. Alleen die lichten we er even tussenuit. Dagelijks hebben de drie groepen met elkaar te maken. Vanuit de verschillende achtergronden, motieven en invalshoeken wordt driftig geprobeerd er het beste van te maken. Maar, wat is het beste? En is dat wel voor alledrie de groepen hetzelfde? Wie is, gewapend met welke opvattingen, uitgangspunten en doelen, bezig samen-met-anderen gestalte te geven aan onderwijsstimulering?

Wat wel gesteld kan worden, is dat het af-en-toe heel goed gaat, dat het soms botst, dat er vaak konflikten moeten worden uitgevochten en dat er zelfs aktiviteiten moeten worden stopgezet omdat 'samenwerking' een theoreties begrip is geworden en de diversiteit in belangen die samenwerking prakties onmogelijk maakt.

Toch zijn het de erupties, hobbels, valkuilen, angels en klemmen die zo langzamerhand de vraag op tafel leggen: "Is onderwijs-stimulering waarbij overeenstemming over doel en funktie tussen verschillende groepen die aan de uitvoering werken wordt vòòrondersteld op den duur houdbaar? En óf er wel overeenstemming vált te bereiken over doel en funktie van onderwijs-stimulering.

En dan moet maar duidelijk worden dat ouders geen leerkrachten of welzijnswerkers zijn; dat leerkrachten geen welzijnswerkers of ouders zijn en dat welzijnswerkers geen ouders of leerkrachten zijn. En dat het dus verder onzin is, om maar te doen alsof. Juist het doen alsof iedereen wel zo'n beetje ongeveer hetzelfde is en dus ook wil, zal op den duur blijken de grootste handicap voor progressie te zijn. Juist het in beeld krijgen van de onderlinge verschillen en verscheidenheid (inklusief de daaruit voortvloeiende konflikten en zelfs tegenstellingen) zijn voorwaarden voor gewenste voortgang (als die dan nog gewenst wordt, tenminste). Een herwaardering van elkaars achtergronden en motieven en

een scherp omlijnd beeld van elkaars inbreng en bekwaamheden (mits getoetst en gekoppeld aan gezamelijk vast te leggen doelen) zal de bruikbaarheid van ieders deelname vergroten.

OUDERS, LEERKRACHTEN EN WELZIJNSWERKERS

En laat maar duidelijk worden, dat ouders zich helemaal niet op de onderwijs-stimulering storten omdat zij: projektonderwijs, remedial-teaching, aandacht voor de zorgbreedte en sleutelen aan het schoolwerkplan zo prachtig vinden. Want waar het ouders om gaat, is dat hun kinderen zo goed mogelijk onderwijs krijgen aan een zo helder mogelijk gestruktureerde school (inklusief law-and-order als bruikbaar middel), zodat die kinderen het misschien verder zullen brengen in de toekomstige maatschappelijke werkelijkheid dan zij. En dan zullen ouders er wel op letten dat er deugdelijk 'les' wordt gegeven, dat niet alles even modern en vernieuwend wordt aangepakt, dat leerkrachten 's morgens gewoon op tijd aanwezig zijn, dat er rapporten met cijfers komen - in plaats van die onoverzichtelijke procesbeschrijving waarmee je ze niet langs oma kunt sturen - waarop ook gewoon staat dat Bep of Gertje er nog niks van kunnen.
En ouders zullen aansturen op duidelijkheid en huisregels en ze zullen leerkrachten min-of-meer verbieden om zo met zich te laten sollen door die snotneuzen van kinderen, die maar vloeken en schelden en spugen en trappen alsof het niks is.
En daarna(ast) zijn ouders heus wel bereid om vergaderingen bij te wonen, mee te praten, mee te doen, mee te denken, mee te beslissen. Bereid om in werkgroepjes te zitten. Bereid om taken op zich te nemen en afspraken na te komen. Van koffiezetten tot strijdbaar overleg met inspekteur en wethouder. Maar het moet natuurlijk niet zo worden, dat leerkrachten zich vrijelijk kunne ontwikkelen in verdergaande vormen/inhouden van onderwijs/vernieuwing, terwijl ouders nog met de vraag zitten waar het-opdreunen-van-de-tafels is gebleven. Op dat punt zijn ouders even verademend nuchter (in hun kritiek, hun vragen en hun doortastend optreden), als hinderlijk (in hun hang naar 'vroeger' en eisen om straffe hand en discipline).
En laat dan maar duidelijk worden dat leerkrachten nog steeds moeite hebben met het omspringen met ouders en de relatie tussen school en buurt. Dat huisbezoeken lastige karweitjes zijn, die eigenlijk omzeild moeten worden (en waar bovendien volgens sommigen ook iedere keer weer uit blijkt, dat je er 'niks' mee kan).
Dat ouderavonden weliswaar verplichte nummers zijn, maat dat al dat bingo-en ook weer niet hoeft. Dat er best de bereidheid is om eens een keer naar iemands probleem te luisteren, maar dat niet verwacht mag worden dat je je ontpopt tot hulpverlener.
Dat de opleiding die leerkrachten genoten hebben weliswaar voorzag in een aantal didakties-methodiese noties (met betrekking tot kennisoverdracht aan kinderen) maar nu niet bepaald bol stond van de analyse en visies op het terrein van mens en maatschappij (inklusief de objektieve funktie van het onderwijs, haar mogelijkheden en beperkingen - die laatste dus vooral). Dat er een zekere integriteit verwacht mag worden daar waar het het omgaan met kinderen betreft (er wordt zelfs zonder veel morren eigen tijd in gestoken), maar dat al dat gedoe er omheen (buurtwerk, vergaderingen, bewonersvergaderingen over sloop-en-nieuwbouw, taken-buiten-de-school) toch eigenlijk meer gezien moeten worden als liefdewerk-oud-papier. Hoeft dus niet zo ....
En laat dan maar duidelijk worden dat welzijswerkers zich in de meest vreemde positie bevinden, die er bestaat.

enerzijds betaald worden om bepaalde deskundigheden en vaardigheden aan te dragen op punten en in situaties waarin daarop een beroep gedaan wordt. Anderzijds als ondertoon bij al die aktiviteiten het devies: ervoor zorgen dat de 'afnemers' het zo gauw mogelijk zelf kunnen overnemen. Het kan niet missen, of die afnemers komen met een zeer vertroebeld beeld te zitten over wat nu precies de mogelijkheden en deskundigheden van die welzijnswerkers zijn. En omdat het zo'n beetje per welzijnswerker kan verschillen wat er onder die funktie verstaan kan worden, wordt het inzicht in wat die mensen nu feitelijk hebben bij te dragen tot onderwijsstimulering er niet helderder op.
Vanzelfsprekend hebben de meesten tijdens hun opleiding wel wat opgestoken van het rijtje: analyse, probleembeschrijving, uitgangspunten, doelstelling, strategie, doelgroep, werkwijze en taktiek (niet te vergeten aangevuld met: kriteria voor evaluatie, evaluatie, verslaglegging en planning). Maar ja, als verder eigenlijk niemand waar je mee werkt van dat soort dingen heeft gehoord, sterker nog, wanneer er wel van wordt gehoord en de algemene reaktie is: matig - enthousiast vragen "moet dat nou wel?", dan is toch al gauw de scherpte-diepte-instelling verdwenen uit de dagelijkse beroepspraktijk. Veel geduld en een lange adem blijken dan ineens de hoogst noodzakelijke instrumenten te zijn waarmee misschien voorzichtig toch nog wat gesleuteld kan worden. Dat is wel een heel pikante wending in de 'alles-moet-anders-filosofie'.

SIGNALEN

In dit artikel ging het om het signaleren dat het nog lang geen koek-en-ei is tussen de in een stimuleringsproject aktief opererende groepen. Het multidiciplinaire samenwerken heeft vele dubbele bodems met allerlei onduidelijke vraagstellingen en antwoorden: -Van wie is de school? (ik vind van hen die de school gebruiken, de ouders en hun kinderen).
-Hoe konservatief zijn de ouders wel? (voor mij belichamen zij een heel stuk dialektiek: ze kunnen een enorme rem zijn, maar zij nemen onomstotelijk een sleutelpositie in).
-Hoe gedreven zijn welzijnswerkers? (Het blijkt dat de buurtbewoners tal van ontwikkelingen sanctioneren, als je hun vertrouwen hebt: hoe hard werken funktionarissen daaraan).
Hoe centraal is de positie van leerkrachten? (zij voelen hun klas c.q. hun school als 'hun domein' maar van heel dat domein-idee moeten we af).
En dan hebben we de motivering van al die andere groepen nog maar buiten beschouwing gelaten!
Maar hoe dan ook: blindelings voorbijgaan aan verschillen en tegenstellingen en ze in verscholen toestand laten, is niet helemaal eerlijk. Noch verstandig!

TEGENDRAADS OPVOEDEN

Ten Hendriks

Uitzonderingen doorlatend voeden mensen in onze maatschappij hun kinderen, die ze zelf gewild of per ongeluk hebben gekregen, op zonder daartoe te zijn opgeleid, in het beste geval lezen ze wat over opvoeding en wordt er geput uit kwasi- en semiwetenschappelijke bladen.
De doelstelling van deze opvoeding is op zijn zachtst gezegd nogal vaag; er wordt veel meer uitgegaan van bepaalde ideeën, die kunnen variëren tussen ervaringen van vroeger thuis en zorgen dat het kind een goed mens wordt, In de dagelijkse praktijk wordt er gewerkt met gevoelens: zo zal het wel goed zijn, en: als ik maar geen last van ze heb.

Zonder enige kreativiteit kijken mensen naar anderen en konformeren ze zich aan een vage groep van omwonenden en familieleden, er voor zorgend goed voor de dag te komen, dat de kinderen niet brutaal zijn en de geijkte verhoudingen tussen kinderen onderling en kinderen-volwassenen in stand blijven. Daarbij mogen en moeten kinderen zich doorlopend beroepen op een verkeerd begrepen lijfsbehoud: als hij slaat, sla dan harder terug. Deze en dergelijke stellingen zijn zo ingegroeid dat ze onuitroeibaar lijken en geen ruimte geven voor een andere opstelling.
Mensen zoeken voor hun kinderen scholen waar deze ideeën bevestigd worden, waar orde en regelmaat heersen, waar meetbare hoeveelheden kennis kunnen worden vergaard. Het beste is dan niet goed genoeg, waarbij de beoordeling van wat het beste is gestalte krijgt door toetsen en vergelijken. Het behalen van hoge cijfers is de maat waarmee zowel kind als school wordt gemeten. Kennis dient vooral niet te worden verwerkt en geïnterpreteerd, maar bij examens zo onverwerkt mogelijk te worden teruggekotst.
Zo worden kinderen geaktiveerd, gestuurd, opgestuwd naar een peil, dat zo mogelijk 'hoger' is dan dat van de ouders. Zo wordt de maatschappij die vooral moet zijn en blijven zoals die is.
Maar een mens is een mens. De mens is déze mens, uniek, éénmalig. anders en niet te programmeren. Ondanks opvoeding, ruzie, onvrede, teleurstelling zullen er altijd mensen opgroeien die eigenzinnig zichzelf blijven. Mensen die opkomen voor hun eigenheid, die het recht opeisen te zijn zoals ze zijn, anders dan anderen.
Dit zelfbewustzijn wordt in vele werk- en leefsituaties stelselmatig onderdrukt. In het produktieproces wordt vervreemding van de mens met zijn arbeid gedoogd en in de hand gewerkt. In militaire en op militaire leest geschoeide systemen wordt eigen denken niet op prijs gesteld. Daar heeft een dienstbevel voorrang. Maar een schoolsysteem zoals wij dat kennen is een veel sterkere burcht van behoudzucht, vervlakking en paternalisme. In een traditionele school heerst nl. per definitie een sfeer van boven en onder, van weters en niet-weters, van leraren en leerlingen. Want een leraar weet doorgaans veel meer op zijn vakgebied en zal dat lesuren lang laten merken. Maar ook daarbuiten laat hij zien, dat hij de weter is, de bet-weter. Onvolwassenheid is bij hem synoniem voor onmondigheid. Jongeren hebben zich daarin te schikken en wie dat niet doet, niet kan, 'mislukt'. Dit mislukken wordt weer heel wetenschappelijk

verklaard met leerpsychologieën, met moeilijke, liefst Engelse woorden en ander versluierend taalgebruik. Pedagogen als Jan Ligthart, Maria Montessori en Peter Petersen worden afgedaan als ouderwetse idealisten, omdat zij een grote bedreiging vormen: deze dwingen scholen en opvoeders bezig te gaan met de mens in het kind en de leerstof daarbij aan te passen.

Met grote regelmaat komen mensen, jongeren en ouderen, tegen deze situatie in opstand.Palingoproer toen en blokkade nu. Onmachtige opstand enerzijds, onmachtig neerslaan anderzijds.

Wil het ooit anders worden onder de mensen, dan zullen de verhoudingen anders moeten. Tussen volwassenen, tussen kinderen, maar vooral tussen ouderen en jongeren. "Wie de jeugd heeft, heeft de toekomst" is een afgekloven gezegde, maar nooit begrepen. Want is het niet zo, dat de volwassenen van nu gekleurd zijn door hun opvoeding en hun ervaringen. Zij hebben zich óf gekonformeerd aan de huidige situatie, óf zij zetten zich daar tegen af. In beide gevallen: hoe bewuster, hoe feller. Slechts weinigen hebben zich kunnen vormen in volle vrijheid. En daar ligt de grote taak van ons onderwijs, bedoeld in de zin van echte opvoeding: ruimte geven.

Er van uitgaande dat een klein kind al begint zichzelf dingen eigen te maken, komt men tot de opstelling, dat men een kind niets hoeft te leren, maar dat men het de kans moet geven iets te leren. Opvoeden is dan niet iets opleggen, maar aangeven van mogelijkheden, uitdagen ergens mee bezig te gaan, ergens over na te denken. Ook zal men dan moeten aksepteren, dat kinderen rechtlijnig denken, moeite hebben met relativeren. Een kind vormt zich snel een mening. Het is onjuist deze mening te kwalificeren als juist of onjuist, daar komt het zelf wel achter. Een kleuter die leert lopen, valt uitermate veel. Houdt die er lichamelijke gevolgen aan over? Laat het maar onderzoeken en het goede behouden.

Zo vormt zich een mens. Met een gevoel voor eigenheid, met een gevoel voor saamhorigheid. Met een wil zich vrijwillig in te zetten, omdat hij zich verantwoordelijk weet voor zich zelf en voor anderen. Agressie is daarbij wellicht nooit helemaal uit te sluiten, maar wordt niet meer als normaal geaksepteerd. Men zal deze begrijpen als een uiting van onmacht en de ander helpen met het wezenlijke probleem. Ruzie en gevecht zal worden gezien als een beperking. Waar gesprek en overleg niet meer mogelijk is door onwil of onvermogen, zal men elkaar helpen zich weerbaar op te stellen, maar geweldloos, omdat geweld een ander iets oplegt maar niets oplost: zodra de onderdrukte aan de macht komt zal deze opnieuw aan anderen zijn wil opleggen. Deze "geweldloze weerbaarheid" is niet te leren uit een boekje, maar slechts al doende en door opvoeding. Wij zullen onze kinderen deze moeten voorleven door zelf geweldloos weerbaar te zijn. Door situaties waarin kinderen dan niet zomaar terug willen slaan te evalueren en samen te bezien hoe wèl te handelen. Maar ook door zelf weerbaar te zijn door akties en demonstraties.

Moeten kinderen daar ook aan deelnemen? Dat ligt eraan. Enerzijds is het goed dat de jonge mens leert geen genoegen te nemen met gegevenheden van onze maatschappij. Anderzijds hebben zij ook het recht zich slechts bezig te houden met hun eigen leefwereld en die van de volwassen mens even te laten voor wat het is. Kinderen betrekken in akties en demonstraties kan dan ook alleen maar als kinderen volmondig blijk geven mee te willen doen. Na overleg met oudere kinderen, na beoordeling van de volwassenen van het gedrag van het jonge kind, zal het gezin/de groep moeten beslissen over het al dan niet

gezamenlijk aktief zijn.

ADRESSEN

Stop de N-Bom/Stop de kernwapenloop, Walraven van Hallweg 17, 1063 TB Amsterdam.
IKV, Anna Paulownaplein 3, Den Haag.
Kerk en Vrede, Utrechtseweg 159, Amersfoort.
Beweging Weigering Defensiebelasting Utrechtseweg 159, Amersfoort. Centrum voor Geweldloze Weerbaarheid, Minahassastraat 1, Amsterdam.
Vereniging Dienstweigeraars, Minahassastraat 1, Amsterdam.
Vrouwen tegen kernwapens, Prof. Reinwardtlaan 19, Utrecht.
Vrouwen voor Vrede, 't Zand 33, Amersfoort.
Onkruit, Postbus 14688, Amsterdam.
Stichting Voorlichting Aktieve Geweldloosheid, Postbus 137, Zwolle.

BOEKBESPREKINGEN

OVER HET ANARCHISME VAN EEN RECHTSSOCIOLOOG

De Leidse hoogleraar in de rechtssociologie heeft in zijn nieuwe boek over recht en maatschappij ook over anarchisme geschreven. In zijn over burgerlijke ongehoorzaamheid handelende proefschrift (1972) besteedde hij al aandacht aan anarchisme. Zijn konklusie toen luidde dat het niet realiseerbaar was, maar hooguit als kritiese theorie kon funktioneren. Schuyt is in die jaren een geringe bekendheid met de anarchistiese literatuur verweten (door Constandse in De Gids 1974/no. 4:p,249). Uit het onlangs verschenen boek spreekt geen nadere oriëntatie in die literatuur, en op grond van een anarchisme-omschrijving die kant nog wal raakt, wordt opnieuw de konklusie getrokken, dat anarchisme niet is te realiseren. Niet de konklusie zelf noopt tot een reaktie, wèl de wijze waarop die gefundeerd wordt. Dit noodzaakt iets meer over enkele andere onderdelen uit het boek te zeggen. Daarna kom ik op de anarchisme-problematiek terug. Schuyt signaleert in zijn boek ondermeer dat er sprake is van een tendentie 'van ruil naar verdeling' en 'van privatisering naar kollektivisering'. Naar aanleiding van de tendens over ruil en verdeling komt Schuyt te spreken over twee soorten rechtvaardigheid. Had Schuyt wellicht drie soorten kunnen onderscheiden, waarbij de derde met anarchisme in verband is te brengen? Schuyt konstateert dat in de vorige eeuw het rechtvaardigheidsbegrip als een ruilproces tussen twee individuen werd gezien (ruilrechtvaardigheid). In deze eeuw bestaat er een steeds grotere neiging tot het hanteren van de verdelende rechtvaardigheid. In dat laatste geval wordt ook van sociale rechtvaardigheid gesproken, waarbij niet alleen de individuele basis wordt losgelaten, maar ook de koppeling tussen prestatie en beloning. Bedoelde ontkoppeling van prestatie en beloning is een typies element uit het anarchisme van de eind 19e eeuwer Kropotkin. Dit element is eveneens in de idee van de verdelende rechtvaardigheid terug te vinden. Maar met verdelende rechtvaardigheid vindt ook een introduktie plaats van een bovengeschikte 'derde', de staat, met verdeelmacht toegerust. Dat element verhoudt zich moeilijk met anarchisme. De vraag is nu of

Schuyt zich niet te makkelijk heeft neergelegd bij de traditionele tweedeling omtrent rechtvaardigheid (van Aristoteles). Zou bijvoorbeeld niet een driedeling mogelijk zijn, op grond waarvan hij in zijn hoofdstuk 'Alternatieven' zich vruchtbaarder had kunnen uitlaten over de mogelijkheden of onmogelijkheden van een anarchistiese samenleving?
Naast de ruil- en de verdelende rechtvaardigheid had namelijk een specifieke sociale rechtvaardigheid ontwikkeld kunnen worden. Sociale rechtvaardigheid zou in die konstruktie gebaseerd zijn op gelijkwaardigheid van de handelende partijen zonder interventie van bovengeschikte derde. Dit zou gerealiseerd kunnen worden in een maatschappij met een ingewikkelde warenproduktie, waarin gelijkheid van waren (goederen) moeilijk is vast te stellen, zodat goederen ruilen daar grote praktiese problemen zal opleveren. Op grond daarvan is het dan ook verstandig de koppeling tussen prestatie en beloning zoveel mogelijk los te laten. Deze sociale rechtvaardigheid moet heel wel in een anarchistiese maatschappij-opvatting zijn uit te werken. Het hoofdstuk 'Alternatieven' in zijn nieuwe boek had daarmee meer vlees en bloed gekregen.
Zoals reeds opgemerkt, getuigt Schuyt's nieuwe boek niet van een nadere oriëntatie op het anarchisme. In ieder geval lijkt hij terug te deinzen voor het leveren van een konstruktieve bijdrage met betrekking tot een anarchistiese opvatting over de maatschappij, gelijk die ondermeer in de (derde) vorm van sociale rechtvaardigheid wellicht mogelijk zou zijn. Het staat overigens los van Schuyt's goed recht dit na te laten, hetgeen weer geen vrijbrief levert voor het debiteren van onjuistheden aangaande anarchisme. Hij doet dit in de volgende omschrijving: de samenlevingsblauwdruk van een anarchistiese samenleving doet sterk denken aan samenlevingen, die meestal in klein stamverband leven, die geen schrift kennen, en die geen centraal gezag kennen. Twee opmerkingen daarover.
Ten eerste. Door te spreken over *de* samenlevingsblauwdruk suggereert Schuyt dat met betrekking tot anarchisme er maar één anarchistiese samenlevingsvorm mogelijk is, hetgeen onjuist is. Bovendien wekt het gebruik van het woord blauwdruk de indruk, dat anarchisten menen iets dergelijks te kunnen leveren, wat evenzeer onjuist is. Naar de mogelijkheid ervan gevraagd, antwoordde een klassieke anarchist eens: Het weer is nog niet voor twee weken te voorspellen, en u vraagt mij te omschrijven hoe een toekomstige maatschappij eruit ziet?
Ten tweede. De opmerking over het kleine stamverband is misleidend. Wel benadrukken anarchisten, dat de samenlevingsopbouw vanuit de kleinst mogelijke eenheid dient plaats te vinden. In een federatieve en kon-federatieve samenhang zullen die kleine eenheden tot kontinentale verbanden uitgroeien (wat, als dit al gebeurt., ongetwijfeld grote organisatoriese problemen te overwinnen geeft). Dus wel kleine, maar niet een klein en gesloten stamverband. Anders zou de profeet van het anarchisme zich nooit zo negatief hebben geuit, bijvoorbeeld ten opzichte van een institutie als de Russiese mir (een kleine agrariese gemeenschap), en wel vanwege zijn "brutal systematic tyranny, which the mir exerts over every individual who dares to show the smallest sign of independence".
De realisatie van een anarchistiese samenleving acht Schuyt ondenkbaar. Wat zou je anders willen, als wordt uitgegaan van het soort vooronderstellingen waarmee Schuyt werkt. Maar ook de argumentatie voor de afwijzing rammelt. De idee van het individueel bestaan, zo betoogt hij, zou te diep geworteld zijn in de leden van westerse samenlevingen om een anarchistiese samenleving te realiseren. Een dergelijke opmerking kan niet op anarchisme slaan, omdat het enerzijds juist ent op die diep gewortelde traditie. Dezelfde zinsnede is bovendien anderszins strijdig met veel, dat over de ontwikkelingen in de richting van de verdelende

rechtvaardigheid werd gezegd. Waar Schuyt bespreekt dat een transformatieproces van het privaatrecht op gang is gekomen, van een individuele basis naar een kollektieve basis, zegt hij dat dit proces vermoedelijk verder zal gaan. Hoe kan je nu de ene keer een vigerend idee van diep gewortelde individualiteitals (onjuist) argument tegen de idee van gemeenschappelijkheid (in anarchisme) gebruiken, om de andere keer te konstateren dat het denken in termen van gemeenschappelijkheid in de bestaande maatschappij groeit ten koste van het individuele?
Traditioneel wordt in *anti*-anarchistiese visies individualiteit en gemeenschappelijkheid als aan elkaar tegengesteld gezien, om vervolgens tot de onmogelijkheid van anarchisme te konkluderen. In anarchisme worden ze echter als van elkaar wederkerig afhankelijk voorgesteld. Dit had Schuyt bij nadere bestudering van anarchisme kunnen ontdekken. Nu hij dit naliet heeft hij onjuiste vergelijkingen en vooronderstellingen misleidend omtrent anarchisme geschreven. Ik had meer en beter van hem verwacht. (Th.H)

C.J.M. Schuyt, Recht en samenleving; Assen/Van Gorcum, 1981, f. 25,–

VERNIETIGEN

Alweer enige tijd terug verschenen bij Van Gennep twee opmerkelijke boeken. Het verslag dat E. de Wind (arts-psychoanalitikus) al in 1945 na zijn bevrijding over Auschwitz schreef is een ongewijzigde herdruk. Vooral Simon Vestdijk moedigde De Wind aan zijn kampverslag uit te geven, maar het kreeg toen niet de aandacht die het verdiende. Het is overigens voor het politieke vormingswerk van evenveel belang als de kritiek van Milikowski over de theorie van de 'Spätfolgen'. Het boekje van Anne Stijkel gaat over de oorzaken van kanker op je werk. Een indringend gesprek met een arbeider geeft de rode draad van het boekje aan: het onvoorstelbaar cynisme waarmee fabrikanten giftige stoffen aan de industrie afleveren en de nonchalance van werkgevers waardoor het weer vooral de arbeiders zijn die de klos zijn van dit wanbeleid. Het boekje kwam tot stand in samenwerking met het Laboratorium vóor Arbeidshygiëne in Amsterdam en bevat zeer veel informatie die door alle kaderleden in vakbonden en ondernemingen verspreid zou moeten worden (SR).

E. de Wind, Eindstation Auschwitz; Van Gennep/Amsterdam; f. 14,90.
Anne Stijkel, Kanker door je werk; Van Gennep/Amsterdam; f. 12,90.

EMANCIPATIE

Niet alleen vrouwen zijn in verzet tegen de mannelijke rol- en verwachtingspatronen, die hen geschikt moeten maken voor het instandhouden van een mannenheerschappij. Zo schreven twee mannen met anderen een overzichtelijk boek over al die mannen die geen zin hebben in die rol en die op zoek zijn naar andere rol-, werk-, taal- en lustverdelingen voor mannen en vrouwen. Niet over de sinds de jaren '70 werkzame mannenpraatgroepen, maar over elf interviews met mannen gaat het boek van Oskamp, ooit aktief in het lerarenverzet. Zijn gesprekspartners zijn van alle leeftijden (27 - 67 jaar), komen uit allerlei beroepen en opleidingen, hebben diverse sexvoorkeuren (hetero, homo, pedo, bi, sm, etc.). Het boek bevindt zich op grote afstand van de ook nog zo vrije sexvoorlichting

en zou leraren in de grootste moeilijkheden brengen, die deze onderwerpen in vrije groepsdiskussies aan de orde zouden willen stellen. Wat erg belangrijk zou zijn. Met man en macht aan de algehele sexuele emancipatie werken is een zaak van mannen en vrouwen. Juist die machtsmannetjes blijken maar grote zakken te zijn als het gaat om het aanvaarden van de eigen lustvoorkeur en lustfantasieën in al hun ongebreidelde verscheidenheid. Luseau verbreedt de mannen/vrouwenstrijd tot de strijd tegen het imperialisme: de vrouw moet bevrijd worden uit haar rol van moeder, de man uit die van vechtjas. De titel slaat erop: de woorden van een piloot die brandend neerstort en in een laatste beeld drie vrouwen ziet, op weg naar de kerk. Vrouwenstrijd beperkt zich niet tot de persoonlijke bevrijding van de vrouw, maar is onderdeel van de grote strijd tegen de mannen die de allerbelangrijkste zaken - de politieke initiatieven en voorbereidingen om oorlogen te ontketenen - buiten de vrouwen om regelen. Het feminisme moet ook aktief en daadwerkelijk de strijd voeren tegen oorlog en bewapening. (SR)

Flip van den Berg en Karel Klumpers (red), Man, man. Praten, weten, emanciperen; Van Gennep/Amsterdam; f. 18,50.
Anton Oskamp, Man en macht. Elf gesprekken met mannen over sexualiteit en relaties; Van Gennep/Amsterdam; f. 19,50.
Joyce Luseau, De man die als vrouw geboren had willen worden; Van Gennep/ Amsterdam; f. 17,50.

FASCISME

Waakzaamheid tegen hedendaags fascisme? Prima. Een bundel teksten over oud en nieuw fascisme, om de waakzaamheid te bevorderen? Prima. Toch denk ik dat de bundel die door de Anne Frankstichting is verzorgd, slechts bruikbaar is in scholingsverband. En dat klopt, want tot volgend jaar duurt het onderwijsprojekt over fascisme, waarbij de stichting betrokken is. De bundel bevat bijna uitsluitend artikelen en fragmenten die recent in Nederlandse uitgaven zijn gepubliceerd, zoals hoofdstukken van de studie van Kitchen (zie De AS 28) en van vorig jaar verschenen portrettering van de Nederlandse Volksunie. De uitgebreide inleiding kan mijn gevoel dat deze uitgave een beetje overbodig is, niet wegnemen. Waarom hebben de samenstellers niet eens over de oostgrens gekeken? In West-Duitsland is op dit gebied veel materiaal gepubliceerd van hoge kwaliteit, bijv. de bundel van W. Schieder over het fascisme als sociale beweging (1978), dat deze uitgave boven het nivo van een bundel scholingsteksten uittillen. (HR)

Anne Frankstichting, Oud en nieuw fascisme; Van Gennep, Amsterdam 1981; f. 17,50.

ZELFAANVAARDING

De aan de universiteit van Groningen verbonden S.J. Redmeijer schreef een goed bedoeld boekje, dat oproept tot een zoveel mogelijk relativeren van je eigen posities, opdat de ander zoveel mogelijk ruimte krijgt om te worden begrepen. Reli-

gie, socialisme, anarchisme, humanisme, de hedendaagse psychologieën blijken alle op een soort geloof te berusten en worden zo onnauwkeurig in een eigen taaltje omschreven, dat volkomen uitgesloten moet worden dat er enig begrip gewekt wordt. Op de achtergrond zweeft een soort geesteswetenschappelijke waardenpsychologie (Frankl e.a.) die kennelijk aan de universiteiten (althans in Groningen) nog - of alweer - in leven is. (SR).

S.J. Redmeijer, Aanvaard je medemens door zelfacceptatie. Een grondhouding voor agogen; Intro/Nijkerk 1980; f. 19,90.

ONDERNEMINGSRADEN

In zijn onderzoek naar de omvang van macht en konflikt door de omdernemingsraad, heeft A. Teulings opgemerkt, dat ondernemingsraden met een meerderheid van georganiseerden duidelijk meer tot toepassing van machtsmiddelen overgaan. In het bijzonder de ondernemingsraden met een FNV-meerderheid beschikken over een groter aantal alternatieve machtsmiddelen. Bij machtsmiddelen moet men denken aan opschorten van het overleg in de ondernemingsraad tot aan staking en bedrijfsbezetting. Het boek heeft Teulings eerder als proefschrift verdedigd. Daarom is het niet verwonderlijk, dat een groot deel ervan bestaat uit een uitwijding over de onderzoeksopzet en -methode. In zijn 'terugblik op een ontwikkeling' is hij summier. Het is jammer dat met geen woord vergelijkende aandacht is besteed aan het vroegere NAS en de nog aktieve OVB. Wel wordt gebruik gemaakt van de term syndikale beweging en syndikalistiese gezindheid. Maar dat het NVV werd opgericht mede om het anarcho-syndikalistiese NAS de wind uit de zeilen te nemen, blijft onvermeld. Teulings plaatst de funktie van de ondernemingsraad binnen de heerschappij-optiek van de socioloog Max Weber, door uitgebreid aandacht te besteden aan de georganiseerde heerschappij-struktuur. Met behulp van ondermeer de ondernemingsraad, wordt van ondernemerszijde aanvaarding getracht te kweken ten behoeve van hun heerschappijuitoefening. Wie dit doorziet, kan dan twee dingen doen. In het aangeboden organisatoriese verband weigeren te opereren, of het juist uitdagen. Het blijkt dat wettelijke bepalingen uit de Wet op de ondernemingsraden meer dan eens niet worden toegepast of misbruikt. Op zulke momenten draagt de wet zelf bij tot een ondernemingsraadpraktijk, waarin frekwenter van (syndikale) machtmiddelen gebruik wordt gemaakt. De ondernemingsraad moet tot (syndikale) machtsuitoefening overgaan om recht te zoeken en te krijgen. "De beschikking over formele bevoegdheden ontneemt een machtsuitoefening niet zijn rechtvaardigheidsgrond" alsdus Teulings. Een zienswijze waarover anarchisten maar eens goed moeten nadenken. (ThH).

A. Teulings, Ondernemingsraadpolitiek in Nederland; een onderzoek naar de omgang met macht en conflict door de ondernemingsraad; Van Gennep/Amsterdam 1981, f. 32,50.

POLITIEKE VORMING

DE AS 55/56



Maggy van Gennep	–	*EEN RECHTSE SCHOOL IS BANG VOOR LINKS*
Annemarie Notenboom	–	*KUNST IS POLITIEK*
Annelies Ober	–	*OVER ZELFBESCHIKKINGS-RECHT VAN VROUWEN*
Simon Radius	–	*ONDERWIJSPOLITIEK EN EMANCIPATORIES ONDERWIJS*
Henk de Vries	–	*VERNIEUWD ONDERWIJS EN MIDDENSCHOOL*
Fred Penninga	–	*DE WANKELE BASIS VAN ONDERWIJSSTIMULERING*
Ten Hendriks	–	*DE MODERNE SCHOOL IN DE VERENIGDE STATEN*
Thom Holterman e.a.	–	*BOEKBESPREKINGEN*

Prijs – *f. 5,90*